

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر باتنة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية
قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس وعلوم التربية

دراسة لبعض المتغيرات النفسية و المعرفية لدى
التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي "
مستوى الطموح - قلق الدراسة- دافعية الإنجاز "
دراسة مقارنة للتلاميذ الموجهين إلى شعبة
تقني رياضي و الموجهين إلى شعبة علوم
تجريبية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

تخصص توجيه وإرشاد تربوي

تحت إشراف:

الدكتورة: بن فليس خديجة

من إعداد الطالبة:

شعبان هاجر

السنة الجامعية: 2014/2013



كلمة شكر وعرفان

عملا بقوله تعالى " لنن شكرتم لأزيدنكم "

سورة إبراهيم الآية 07

أولا وقبل كل شيء أشكر المولى عز وجل الذي وفقني وألهمني القدرة والصبر على إنجاز وإتمام هذا العمل المتواضع، وأدعوه أن يجعله منفعة لكل باحث.

ثم أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة الدكتورة **بن فليس خديجة** التي وقفت معي طوال مشوار العمل وإلى غاية إتمامه، فلم تبخل علي بتوجيهاتها و نصائحها القيمة وتوصياتها المفيدة و المشجعة .

إلى كل أستاذ و إلى كل معلم و إلى كل صديق، كان له الفضل في وصولي إلى هذا المستوى من العلم.

كما لا ننسى شكر جميع أساتذتنا بقسم علم النفس ونخص منهم بالذكر أ.د. **عبد الحميد خزار**، أ.د. **علي براجل**، أ.د. **راجية بن علي**، أ.د. **لعربي فرحاتي**، أ.د. **نور الدين جبالي**، أ.د. **قادري**، أ.د. **سعيد عواشرية**، وجميع أساتذة لجنة المناقشة

الاهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

" وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله و المؤمنون "

صدق الله العظيم

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك ... ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك ... ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك ... ولا تطيب الجنة إلا برويتك جل جلالك إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ... ونصح الأمة .. إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى ملاكي في الحياة .. إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان و التفاني إلى بسمه الحياة وسر الوجود، إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب

أمي الحبيبة

إلى من كلله الله بالهيبة و الوقار... إلى من علمني العطاء بدون انتظار ... إلى من أحمل اسمه بكل افتخار أرجو من الله عز وجل أن يمد في عمرك لتري ثمارا قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجوما أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد..

والدي العزيز

إلى من أعتبره أبي الثاني عمي رشيد وإلى من أعتبرها أمي الثانية خالتي حبيبة إلى جميع أفراد عائلتي كبيرها وصغيرها، وإلى كل إخوتي وأخواتي، وكل زوجاتهم وأزواجهم و أبنائهم وبناتهم

وأخص منهم بالذكر صبرينة، فوزية، نادية، منصف

إلى رفيق دربي وشريك حياتي ومن وقف معي في السراء والضراء، وكان دوما نعم السند ونعم الزوج ونعم الأخ ونعم الرفيق زوجي الغالي رفيق

إلى قرة عيني والشمس التي تنير حياتي إلى من برويته أنس كل ألامي ومتاعبي إلى من إبتسامته تسعد حياتي إلى حبيبي الغالي إبنني محمد سديم

إلى من أتمنى أن تبقى صورهم..... في عيوني

إلى جميع زملائي وزميلاتي في القسم وجميع صديقاتي

فهرس المحتويات

	شكر وتقدير
	ملخص البحث
	المقدمة.....
	الفصل الأول: إشكالية البحث ومنطقاتها
	1- تحديد إشكالية البحث.....
	2- فرضيات البحث
	3- أهداف البحث.....
	4- أهمية البحث.....
	5- التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث.....
	6- الدراسات السابقة.....
	الجانب النظري
	الفصل الثاني: التوجيه المدرسي
	تمهيد
	أولا : التوجيه
	1. مفهوم التوجيه
	2. أنواع التوجيه
	3. أهداف التوجيه
	4. مبادئ التوجيه
	ثانيا: التوجيه المدرسي .
	1. مفهوم التوجيه المدرسي
	2. أهمية التوجيه المدرسي والحاجة إليه
	3. مناحي التوجيه المدرسي
	4. العوامل المؤثرة في التوجيه المدرسي
	5. التوجيه المدرسي في الجزائر
	خلاصة
	الفصل الثالث : التعليم الثانوي
	تمهيد
	1- تعريف التعليم الثانوي.....
	2- تطور التعليم الثانوي في الجزائر.....
	3- الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي
	4- وظائف و مهام التعليم الثانوي
	5- الأهداف العامة للتعليم الثانوي
	6- أهمية التعليم الثانوي
	خلاصة
	الفصل الرابع: مستوى الطموح

	تمهيد
	أولاً: الطموح
	1 - مفهوم الطموح
	2 - أنواع الطموح
	3 - مستويات الطموح.....
	4 - خصائص الفرد الطموح.....
	ثانياً :مستوى الطموح .
	1- مفهوم مستوى الطموح.....
	2- طبيعة مستوى الطموح.....
	3- - الاتجاهات المختلفة في تفسير مستوى الطموح.....
	4- قياس مستوى الطموح.....
	5- العوامل المؤثرة في تحديد مستوى الطموح
	6- مستوى الطموح ودافعية الانجاز.....
	خلاصة
	الفصل الخامس: قلق الدراسة
	تمهيد
	أولاً: القلق
	1- تعريف القلق.....
	2- الفرق بين الخوف والقلق.....
	3- أنواع القلق.....
	4 - نظريات القلق.....
	ثانياً: قلق الدراسة
	1- تعريف قلق الدراسة.....
	2- مكونات قلق الدراسة.....
	3- أسباب قلق الدراسة.....
	4- مظاهر قلق الدراسة.....
	5- العوامل المساعدة على ظهور مظاهر قلق الدراسة.....
	خلاصة
	الفصل السادس: الدافعية للإنجاز
	تمهيد
	أولاً : الدافعية

1 - مقدمة عامة حول الدافعية.....	
2- النظريات المفسرة للدافعية	
3 - وظائف الدافعية	
4 - أنواع الدافعية	
ثانيا : الدافعية للإنجاز	
1 - السياق النظري لبروز مفهوم الدافعية للإنجاز.....	
2 - أهمية الدافعية للإنجاز.....	
3 - قياس الدافعية للإنجاز.....	
4 - العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.....	
5 - الدافعية للإنجاز والقلق	
خلاصة	
الجانب الميداني	
الفصل السابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
أولا: الدراسة الاستطلاعية	
1.أهداف الدراسة الاستطلاعية.....	
2.خطوات الدراسة الاستطلاعية	
3.عينة الدراسة الإستطلاعية	
4. أدوات الدراسة الاستطلاعية.....	
5.نتائج الدراسة الاستطلاعية.....	
ثانيا: الدراسة الأساسية	
1.منهج الدراسة	
2.حدود الدراسة.....	
3.عينة الدراسة وخصائصها.....	
4.أدوات الدراسة.....	
5.الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	
الفصل الثامن : عرض وتفسير نتائج الدراسة	
1- عرض وتفسير نتائج الدراسة.....	
2- التفسير العام لنتائج الدراسة.....	
خاتمة	
- توصيات وإقتراحات.....	
- قائمة المراجع	
- الملاحق	

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
	جدول يمثل نشاطات التوجيه	01
	جدول يوضح إرتباط دافعية الإنجاز بدافعية البلوغ للنجاح ودافعية تجنب الفشل	02
	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية	03
	جدول يبين توزيع عينة الدراسة في ضوء متغير الشعبة الدراسية	04
	جدول يبين توزيع عينة الدراسة حسب المجتمع الأصلي والمؤسسة التربوية	05
	جدول يبين عينة الدراسة في ضوء متغير الجنس	06
	جدول يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي باستخدام اختبار ت في اختبار الطموح الأكاديمي	07
	جدول يوضح البنود التي تم تغييرها في اختبار قلق الدراسة	08
	جدول يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي باستخدام اختبار ت في اختبار قلق الدراسة	09
	يوضح العبارات التي تم تغييرها في اختبار الدافعية للإنجاز	10
	جدول يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي باستخدام اختبار ت في اختبار الدافعية للإنجاز	11
	جدول يوضح قيمة ت لدلالة الفروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في مستوى الطموح	12
	جدول يوضح قيمة ت لدلالة الفروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في قلق الدراسة	13
	جدول يوضح قيمة ت لدلالة الفروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في الدافعية للإنجاز	14
	جدول يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح	15
	جدول يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين الجنسين في قلق الدراسة	16
	جدول يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز	17

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
	شكل يمثل مخطط التنظيم الجديد للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي	01
	شكل يمثل معادلة الميل لتحقيق النجاح حسب أتكسون	02
	شكل يمثل معادلة تقدير محصلة الدافعية للإنجاز	03

ملخص البحث

تهدف الدراسة الحالية المعنونة بـ " دراسة لبعض المتغيرات النفسية و المعرفية لدى التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي " مستوى الطموح - قلق الدراسة - دافعية الانجاز " دراسة مقارنة للتلاميذ الموجهين إلى تقني رياضي و الموجهين إلى شعبة علوم تجريبية إلى تحقيق الأهداف التالية:-

- ❖ الكشف عن مدى وجود فروق بين تلاميذ شعبة التقني رياضي وشعبة علوم تجريبية في مستوى الطموح.
- ❖ الكشف عن مدى وجود فروق بين تلاميذ شعبة التقني رياضي وشعبة علوم تجريبية في قلق الدراسة.
- ❖ الكشف عن مدى وجود فروق بين تلاميذ شعبة التقني رياضي وشعبة علوم تجريبية في الدافعية للإنجاز.
- ❖ الكشف عن مدى وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح.
- ❖ الكشف عن مدى وجود فروق بين الجنسين في قلق الدراسة.
- ❖ الكشف عن مدى وجود فروق بين الجنسين في دافعية الانجاز.

وقد انطلقت من الفرضيات التالية:-

- ❖ لا توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي وشعبة علوم تجريبية في مستوى الطموح.
- ❖ لا توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي وشعبة علوم تجريبية في قلق الدراسة .
- ❖ لا توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي وشعبة علوم تجريبية في الدافعية للإنجاز.
- ❖ لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح.
- ❖ لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في قلق الدراسة.
- ❖ لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

ولاختبار الفرضيات اعتمدت البحتة على ثلاث اختبارات اختبار الطموح الأكاديمي من اعداد " كاميليا عبد الفتاح " ، اختبار قلق الدراسة " محمد حامد زهران " ، اختبار الدافعية للإنجاز المعد من طرف " فاروق فهد الفتاح موسى " ، وقد خضعت هذه الاختبارات الثلاثة لاجراء الصدق وفقا لاختبار T.TEST لحساب الصدق التمييزي، ولاجراء الثبات بتطبيق معادلة " ألفا كرونباخ "

وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 200 تلميذ وتلميذة من السنة الثانية من التعليم الثانوي التقني من شعبتي تقني رياضي وعلوم تجريبية، تم اختيارها بطريقة مقصودة،

كما اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المقارن لأنه الأنسب لهذه الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

❖ لا توجد فروق بين تلاميذ شعبة التقني رياضي وشعبة علوم تجريبية في مستوى الطموح.

❖ لا توجد فروق بين تلاميذ شعبة التقني رياضي وشعبة علوم تجريبية في قلق الدراسة.

❖ لا توجد فروق بين تلاميذ شعبة التقني رياضي وشعبة علوم تجريبية في دافعية الإنجاز.

❖ لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

❖ لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى قلق الدراسة.

❖ توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث.

Résumé

La présente étude vise intitulé "Une étude de certaines variables psychologiques et cognitives des élèves orientés à la Division de l'athlète technique" niveau d'ambition «la motivation de la réalisation l'anxiété de l'étude, «Une étude comparative des élèves à des mentors et les mentors des athlètes techniques à la Division des sciences expérimentales visant à atteindre les objectifs suivants:

- ⊗ détecter s'il existe des différences entre la division des élèves, Division technique athlète et sciences expérimentales dans le niveau d'ambition.

- ⊗ détecter s'il existe des différences entre les élèves de la Division des sciences de la technique athlète et une étude pilote dans le souci.

- ⊗ détecter s'il existe des différences entre la division des élèves, Division technique athlète et sciences expérimentales dans la motivation à réussir.

- ⊗ détecter s'il existe des différences entre les sexes dans le niveau d'ambition.

- ⊗ détecter s'il existe des différences entre les sexes dans le souci de l'étude.

- ⊗ divulgation de la mesure de l'existence de différences entre les sexes dans la motivation à réussir.

Il a commencé à partir des hypothèses suivantes:

- ⊗ Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les élèves mentors à la Division de la Division des sciences techniques athlète et un pilote dans le niveau d'ambition.

- ⊗ Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les élèves mentors à la Division de la Division des sciences techniques athlète et une étude pilote dans le souci.

- ⊗ Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les élèves mentors à la Division de la Division technique athlète et sciences expérimentales dans la motivation à réussir.

- ⊗ Il n'y a pas aucune différence statistiquement significative entre les sexes dans le niveau d'ambition.

⌘ Il n'y a pas aucune différence statistiquement significative entre les sexes dans le souci de l'étude.

⌘ Il n'y a pas aucune différence statistiquement significative entre les sexes dans la motivation à réussir.

Pour tester les hypothèses retenues Seath trois tests tester préparation ambitieux académique "Camellia Abdel Fatah," le test étude de l'anxiété, "Mohammed Hamid Zahra,« la motivation de réussir de test préparé par «Farouk ABD EL Fatah Moussa", a subi ces trois tests à faire l'honnêteté et selon le test t.test pour calculer l'honnêteté discriminatoire, mais une demande de l'équation de stabilité "Alpha Krumbach"

L'étude a été menée sur un échantillon de 200 élèves masculins et féminins de la deuxième année de l'enseignement secondaire, les divisions techniques des sciences techniques sportives et expérimentales, ont été sélectionnés de façon prévue, tel qu'adopté par le chercheur dans cette étude sur la méthode d'analyse descriptive comparative, car il est le mieux adapté pour cette étude.

L'étude a révélé les résultats suivants:

⌘ Il n'y a pas de différences entre les élèves Division technique Division athlète et sciences expérimentales dans le niveau d'ambition.

⌘ Il n'y a pas de différences entre les élèves Division de la Division des sciences de la technique athlète et une étude pilote dans le souci.

⌘ Il n'y a pas de différences entre les élèves Division technique Division athlète et sciences expérimentales dans la motivation à réussir.

⌘ Il n'y a pas de différences entre les sexes dans le niveau d'ambition.

⌘ Il n'y a pas de différences entre les sexes dans le niveau de préoccupation de l'étude.

⌘ Il existe des différences entre les sexes dans la réalisation motivation en faveur des femmes.

Research Summary

The present study aims titled "A study of some psychological variables and cognitive pupils mentors to the Division of Technical athlete" level of ambition concern the study achievement motivation, "A comparative study of students to mentors and technical athlete mentors to the Division of experimental sciences to achieve the following objectives:

⌘ detect whether there are differences between pupils Division, Technical Division athlete and experimental sciences in the level of ambition.

⌘ detect whether there are differences between pupils Division of Technical Sciences Division athlete and a pilot study in concern.

⌘ detect whether there are differences between pupils Division, Technical Division athlete and experimental sciences in achievement motivation.

⌘ detect whether there are differences between the sexes in the level of ambition.

⌘ detect whether there are differences between the sexes in the study concern.

⌘ disclosure of the extent of the existence of gender differences in achievement motivation.

It began from the following assumptions:

⌘ Tugod no statistically significant differences between pupils mentors to the Division of Technical Sciences Division athlete and a pilot in the level of ambition.

⌘ Tugod no statistically significant differences between pupils mentors to the Division of Technical Sciences Division athlete and a pilot study in concern.

⌘ There are no statistically significant differences between pupils mentors to the Division of Technical Division athlete and experimental sciences in achievement motivation.

⌘ Tugod no statistically significant differences between the sexes in the level of ambition.

⌘ Tugod no statistically significant differences between the sexes in the study concern.

⌘ Tugod no statistically significant differences between the sexes in achievement motivation.

To test the hypotheses adopted Seath three tests test ambitious academic preparation "Camellia Abdel Fattah," test anxiety study, "Mohammed Hamid Zahran," Test achievement motivation prepared by "Farouk FBD Fattah Moses", has undergone these three tests to make honesty and according to the test T.TEST to calculate honesty discriminatory, but an application of stability equation "Alpha Krumbach"

The study was conducted on a sample of 200 male and female pupils of the second year of secondary education, technical divisions of technical athletic and experimental sciences, have been selected in a manner intended, as adopted by the researcher in this study on the comparative descriptive analytical method because it is best suited for this study.

The study found the following results:

⌘ There are no differences between pupils Division Technical Division athlete and experimental sciences in the level of ambition.

⌘ There are no differences between pupils Division of Technical Sciences Division athlete and a pilot study in concern.

⌘ There are no differences between pupils Division Technical Division athlete and experimental sciences in achievement motivation.

⌘ There are no differences between the sexes in the level of ambition.

⌘ There are no differences between the sexes in the level of concern of the study.

⌘ There are differences between the sexes in achievement motivation in favor of females.

مقدمة

يعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظام التعليمي والتربوي في العالم، ليس فقط بسبب موقعه كهمزة وصل بين مرحلتي التعليم الأساسي والجامعي من جهة، وبين التشغيل والتكوين المهني من جهة أخرى، إنما بصفة خاصة لأنه يمثل مرحلة منتهية ومتواصلة في نفس الوقت لارتباطه بامتحان شهادة البكالوريا التي تعتبر جسر لمزاولة الدراسات العليا أين يتحدد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والمهني، بالإضافة إلى أن هذه المرحلة من التعليم تتضمن عملية جد مهمة تتحكم هي الأخرى بمصير التلميذ ومستقبله ألا وهي عملية التوجيه المدرسي التي تؤثر على نفسيته وعلى مصيره الدراسي ككل إما بالإيجاب أو السلب، إذ قد تؤثر على مستوى طموحه وعلى دافعيته للإنجاز مما قد يجعله يشعر بقلق نحو الدراسة فيؤثر ذلك على تحصيله بشكل عام.

فالطموح هو سر النجاح وأساسه وهو من أهم مقومات التقدم والرفي كما أنه من أهم مميزات الشخصية السوية، وبقدر ما يكون الطموح مرتفعاً بقدر ما تكون الشخصية متميزة، وبالرغم من وجود تقدم كبير في البحوث والدراسات التي تناولت مستوى الطموح، وبالرغم من أن طموح الفرد هو من أهم محاور وأبعاد الشخصية والتي من خلالها يتحقق توافق الفرد ويتحدد مستوى أدائه، إلا أن الدراسات والبحوث التي تناولت مستوى الطموح من خلال الأداء التجريبي داخل معامل علم النفس كأسلوب أمثل يصوغ فيه الفرد أهدافه ويقوم بتحقيقها لم تجد العناية الجديرة بها، وقد يرجع ذلك إلى الصعوبة والتعقيد لإجراء التجارب على مستوى الطموح في العمل، وتنوعت محاولة العلماء لقياس مستوى الطموح ودراسته حتى وصل إلى شكله الحالي. وكان ديمبو DEMBO في دراسته عن النجاح والفشل والتعويض والصراع أول من استخدم اصطلاح مستوى الطموح (عبد الفتاح، 1972، 7) لذلك فإن التلميذ صاحب الطموح المرتفع هو القادر على تحديد قدراته وإمكانياته، وبالتالي التصرف في ضوءها هو الأقدر على مواصلة طريقه ومواجهة الصعاب التي تعترضه سواء من الجانب الشخصي أو الدراسي، ومستوى الطموح يعبر عن الدوافع المكتسبة، إذ تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد

مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع، ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في الدراسة وعامل الدافعية، إذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع التلميذ للعمل و المثابرة، فالدافعية تعتبر شرط من شروط التعلم، حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين، والتلميذ في هذه السن يمر بمرحلة حرجية وهي مرحلة المراهقة التي تجعل منه مجموعة من الطموحات و الرغبات التي تجعله يختلف عن الآخرين باختلاف بيئته وشخصيته وحياته النفسية والاجتماعية والتي لها دور في بعث الدافعية للتعلم والإنجاز.

والدافع للإنجاز يكون من دوافعه القلق، فعندما يعمل الإنسان عملا يقلق من عدم إتقانه أو الفشل فيه فيسعى إلى إنجازه بالشكل المطلوب، ولا شك أن القلق يعتبر من المشكلات النفسية الهامة التي تواجه التلاميذ بصفة عامة وطلبة المرحلة الثانوية بصفة خاصة، وذلك لأن طلبة الثانوي في الحقيقة يواجهون العديد من الضغوط التي تؤدي إلى حالات القلق التي قد تصيبهم خاصة القلق من الدراسة والنجاح وما يزيد من حدة هذه الظاهرة صعوبة بعض المواد الدراسية وعدم تمكن التلاميذ منها بالإضافة إلى طبيعة الشعبة الدراسية التي يدرسها التلميذ ومدى تقبله ورغبته لمتابعة الدراسة في هذه الشعبة، لهذا تلعب عملية التوجيه دورا أساسيا في الرفع من دافعية التلميذ للتعلم وبالتالي الرفع من مستوى طموحه وتطلعاته المستقبلية وبهذا التقليل من شعوره بقلق نحو الدراسة، وهذا ما جعل التربية الحديثة تسعى لاحتضان الفرد وتربيته آخذة بعين الاعتبار حاجاته ورغباته وميولاته العلمية أو الأدبية وطموحاته المستقبلية فيما يخص المهنة التي يريد أن يمارسها أثناء عملية التوجيه، حتى يتمكن هذا التلميذ من التوافق مع طبيعة الدراسة ومتطلباتها ويتمكن من الشعور بالرضا نحو نفسه ونحو مستقبله ويتبنى اتجاهات إيجابية نحو طبيعة التعليم وطبيعة الشعبة التي وجه إليها بعد احترام رغبته وقدراته ويتكيف في النهاية مع مكونات الجو العام في الوسط المدرسي .

من هنا جاءت هذه الدراسة لتطرح إشكالية دراسة بعض المتغيرات النفسية و المعرفية لدى التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي " مستوى الطموح، قلق الدراسة، دافعية الانجاز " دراسة مقارنة للتلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية

وقد جاءت هذه الدراسة في جزأين أحدهما نظري والآخر تطبيقي

— فاستهل القسم النظري بالفصل الأول الذي تم فيه تحدد الإطار العام للدراسة من خلال إشكالية البحث، فرضياته، أهدافه وبعدها تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة، ثم التطرق إلى أهم الدراسات السابقة القريبة من دراستنا.

— و كرس الفصل الثاني المعنون بالتوجيه المدرسي الذي احتوى على جانبين التوجيه " بمفهومه، أنواعه، أهدافه ومبادئه " والجانب الثاني وهو التوجيه المدرسي " بمفهومه، أهميته، العوامل المؤثر فيه و التوجيه المدرسي في الجزائر "

— أما الفصل الثالث فقد تضمن التعليم الثانوي من حيث " تعريفه،تطور التعليم الثانوي في الجزائر، الهيكلية الجديدة للتعليم الثانوي ومهامه، أهدافه العامة و أهميته "

— أما الفصل الرابع فخصص لدراسة مستوى الطموح، وقد احتوى على جزئين الطموح " مفهومه، أنواعه و مستوياته " ومستوى الطموح " مفهومه، طبيعته، قياسه، الاتجاهات المختلفة في تفسيره والعوامل المؤثرة في تحديده "

— بالإضافة على الخامس و المعنون بقلق الدراسة فقد تضمن هو أيضا على جانبين القلق " مفهومه،الفرق بين الخوف والقلق، أنواعه ونظرياته " و قلق الدراسة " تعريفه، مكوناته، أسبابه، مظاهره و العوامل المساعدة على ظهوره "

— أما الفصل السادس و الذي كان بعنوان الدافعة للإنجاز فقد احتوى على جزء الدافعية " مقدمة عامة حول الدافعية، النظريات المفسرة لها، وظائفها و أنواعها " و جزء الدافعية للإنجاز من حيث " السياق النظري لبروز مفهومها، أهميتها، قياسها، العوامل المؤثرة فيها وعلاقتها بالقلق "

أما الجانب الميداني فقد تم تقسيمه إلى فصلين هما:

الفصل السابع: ويدور حول الإجراءات الميدانية للدراسة، وقد تضمن الدراسة الاستطلاعية بأهدافها خطواتها، أدواتها ونتائجها بالإضافة إلى الدراسة الأساسية من حيث منهج الدراسة، حدود الدراسة، العينة والأدوات المستخدمة في الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثامن: ويتناول عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها وبعض التوصيات والاقتراحات.

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث

- 1 – تحديد إشكالية البحث.**
- 2- فرضيات البحث.**
- 3 – أهداف البحث.**
- 4- أهمية البحث.**
- 5- التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث.**
- 6- الدراسات السابقة.**

1- تحديد إشكالية البحث:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي من المراحل التعليمية الهامة في المسار النمائي للفرد من الناحية الجسمية ، العقلية ، النفسية الخ ، حيث تساهم هذه المرحلة في تطوير العمليات التي تهيئ التلميذ للتخصص الذي سيتضح بصورة أدق في المرحلة الجامعية ، كما أنها ضرورية لعملية النمو المتطورة، لذلك أصبح التعرف على خصائص تلميذ المرحلة الثانوية أمرا ضروريا ومهما لكل المتخصصين والمربين لمساعدة التلميذ على بناء مكانة اجتماعية وتعلم دور اجتماعي مناسب لجنسه، بالإضافة إلى مساعدته على اختيار مهنة أو عمل له في المستقبل، وذلك من خلال التكوين الجامعي وإعداده لسوق العمل أو الحرف ، وعليه فإن التعليم الثانوي لن يكون فعالا ما لم يعمل على تحقيق هذه الأهداف ومراعاة خصائص التلميذ في هذه المرحلة.

ومن الأسباب الأساسية التي جعلت هذه المرحلة جد حساسة كونها تتضمن شهادة هامة ومصيرية في المسار الدراسي للتلميذ وهي شهادة البكالوريا التي تعتبر هاجس للكثير من الأولياء والمربين والتلاميذ الممتحنين في كل سنة دراسية، وترتبط هذه الشهادة بدرجة كبيرة بطبيعة التخصص الذي يزاوله التلميذ، لأن هذا التخصص هو الذي سيحدد مصيره فيما بعد ونوع الدراسة الجامعية ومن ثم المهنة التي سيختارها في المستقبل.

و لقد اتضح لكثير من العاملين في الحقل التربوي ، أن هناك هوة واسعة تفصل بين ما يتلقاه المتعلم في المدرسة وما يواجهه في الحياة العملية، ومن هذا المنظور فإن المشكلة تكمن في التحاق المتعلم بنوعية من التعليم لا تتوافق مع ميوله، مما قد ينشأ عن ذلك بعض التأثيرات النفسية والمعرفية لدى التلاميذ، كالقلق الدراسي المصحوب بانخفاض مستوى الطموح مما يقلل من الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ.

ومن هنا تبرز أهمية التوجيه المدرسي، على أساس أنها عملية تساعد على توجيه المتعلم الوجهة السليمة نحو الدراسة التي تؤهله لها قدراته وميوله، مما يجعل المتعلم يشعر بالرضا ويحقق ذاته، لكن على الرغم من الإدراك المتنامي لتأثير الرغبة في المسار الدراسي للتلميذ وبالتالي في عملية التوجيه المدرسي، فإن وزارة التربية الوطنية تقر بأنها ليست الوحيدة المتحكمة في عملية التوجيه لأن متغيرات أخرى عديدة يمكنها التدخل لتحديد المسار الدراسي للتلميذ، ذلك أن " المرحلة التي وصل إليها النظام التربوي الجزائري ورصيده الكثيف في مجال التوجيه المدرسي والمهني، يقتضي تناول الموضوع بطريقة تسمح بإيجاد نقطة الاتزان التوفيقية مابين رغبة المتعلم....." لأن تلبيتها يعد عنصرا

أساسيا مسهلا للتعليم والاكتساب" ونتائجه ومستلزمات النظام التربوي، دون التغافل عن مقتضيات المجتمع في شتى مجالات النشاطات التي تسمح بترقيته " (وزارة التربية الوطنية، 2001: 16) .

و بالرغم من المجهودات المبذولة و المحاولات الهادفة لتطوير عملية التوجيه إلا أن الإدارة المدرسية الحالية تعاني- و خصوصا التعليم الثانوي- من صعوبات متعلقة بالتوجيه المدرسي للتلاميذ خاصة شعبة تقني رياضي بجميع تخصصاتها، حيث تحجم فئة كبيرة من التلاميذ عن اختيار هذه الشعبة متجهة لشعبة علوم تجريبية وشعبة تسيير و اقتصاد، وتزداد هذه المشكلة حدة في الثانويات التي تقع بالمناطق الشبه حضارية أو الشبه ريفية، وبما أنه يجب احترام التحجيم أثناء عملية التوجيه يلجأ القائمون على هذه العملية إلى توجيه مجموعة من التلاميذ إليها دون مراعاة ميولهم أو قدراتهم (ملحمهم) مما قد يؤثر سلبا على مستقبلهم، أي أن سوء التوجيه قد يؤدي إلى التخلف الدراسي، و عدم الانضباط المدرسي و بالتالي إلى الرسوب أو التسرب بسبب النفور من الدراسة و العزوف عنها، و يعتبر سوء التوجيه الدراسي للتلميذ من العوامل المؤثرة سلبا على مستقبله الدراسي، فالرغبة في الدراسة شرط ضروري لعملية التعلم و التلميذ الموجه للدراسة في شعبة غير ملائمة لميوله و قدراته لا يتمتع بالحماس الكافي لمواصلة الدراسة و يصاب بالملل و السأم ، و تكون نتائجه الدراسية غير مرضية مما يجعله في عداد التلاميذ المتخلفين دراسيا.

لذلك فعملية التوجيه لا ينبغي أن تكون مجرد توزيع آلي للتلاميذ على مختلف شعب التعليم الثانوي، بل يتطلب الأمر دراسة متمعنة لرغبات التلاميذ وقدراتهم الفعلية بالاستناد إلى نتائجهم من خلال الملح الدراسي المستخلص منها بالإضافة إلى اقتراحات الأساتذة والإمكانيات التي يوفرها التنظيم التربوي.

غير أن محاولة الموازنة بين المعايير العديدة للتوجيه السابقة الذكر (رغبة التلميذ، إمكانياته الدراسية، اقتراحات الأساتذة والمقاعد البيداغوجية في مؤسسة الاستقبال) تبقى عملية صعبة قد لا تنتهي في أحيان كثيرة لصالح تلبية رغبة التلميذ، مما قد ينجر عنه وضعيات سلبية عديدة يعاني منها التلميذ الموجه بغير رغبة تتعلق خاصة بدرجة نجاحه الأكاديمي، ومستوى إنجازه في التخصص الذي أجبر على متابعة دراسته به.

ونظرا لتزامن المرحلة الثانوية مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية التي يواجهها التلميذ فقد يؤثر ذلك سلبا على نموه النفسي والاجتماعي من خلال ظهور بعض المظاهر السلبية مثل: الشعور بالنقص، وفقدان الثقة بالنفس، والإحباط والخوف والقلق الدراسي، إضافة إلى تدني مستوى الطموح لديه وكذا نقص الدافعية للإنجاز، هذه الأخيرة التي تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية ، والتي اهتم الباحثون بدراستها ويرجع هذا الاهتمام إلى أهميتها في المجال النفسي وفي الميادين التطبيقية

والعلمية كالمجال الإداري، والمجال التربوي والأكاديمي، والمجال الاقتصادي، فالتوجيه السليم للطالب يرفع من دافعيته لتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز و التميز، ويؤكد هذا الكلام " دافيد ماكلياند " فيقول أن " المجتمع الذي يسعى إلى تحقيق دافعية الإنجاز لدى الأفراد ويحرص عليها، فإنه يتخذ كافة الأساليب والوسائل التي تتماشى وهذا السلوك " ، كما توصل " فيروف 1975 " في دراسته حول دافعية الإنجاز " إلى أن الإنسان يحرص على أن يسلك مسلكاً إنجازياً عندما يشعر أن المجتمع الذي يعيش فيه يعزز هذا المسلك ويشجع عليه بصفة دائمة ". (كردي، 2003: 99)

و قد ثبت من خلال الدراسات والأبحاث أن دافع الإنجاز عند الفرد يرتبط عموماً بالطموح لأنهما مكونان أساسيان في سعيه اتجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني.

ويعد سوء التوجيه المدرسي أحد العوامل المؤدية إلى قلق الدراسة ونقص الدافعية للإنجاز الذي ينتج عنه ألياً تدني مستوى الطموح لدى التلميذ و بالتالي تدني مستوى تحصيله الدراسي خاصة وأن مستوى الطموح كما تعرفه كاميليا عبد الفتاح هو "إطار مرجعي يؤثر على سلوك الأفراد في بعض المواقف في تحقيق الأهداف دون غيرها، وهو القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل". (عبد الفتاح، 1984: 10)

مما يؤكد على مقدار تأثير مستوى الطموح على سلوك التلاميذ وبالتالي على المسار الدراسي لهم ، فهو يعتبر استعداد نفسي أو إطار مرجعي يؤثر على سلوك الفرد، أو سمة لدى الإنسان تنشأ نتيجة للتفاعل الدينامي بين جوانب الشخصية المختلفة ومدى ثباتها وتغيرها. و لمستوى الطموح ارتباط وثيق بالصحة النفسية، لأن من مظاهر الصحة النفسية أن يكون هناك تقارب بين مستوى طموح الفرد ومستوى كفاءته أو اقتداره، وفي المقابل فإن التباعد والتباين الكبير بين مستوى الطموح واقتدار الفرد أي بين ما يقدر عليه وما يرغب فيه يولد عند الفرد شعوراً بالعجز، ويقع بعض المختصين في مجال التوجيه المدرسي في الخطأ عندما يدفعون التلاميذ إلى شعب دراسية لا تتناسب مع طموحهم وقدراتهم وبالتالي يعجزون عن مواصلة الدراسة ويصيبهم الملل والرغبة في ترك مقاعد الدراسة، مما يؤثر سلباً على صحتهم النفسية ويثير لديهم التوتر النفسي والقلق الدراسي والشعور بالعجز والإحباط .

إذن فهناك عدة عوامل تحد من مستوى طموح الطالب وتثبطه و أخرى ترفعه وتنميها ، ويعتبر النجاح والفشل من العوامل المهمة التي تؤثر في مستوى طموح الطالب، فهما من أشكال المكافأة والعقاب في مجال إشباع أو حرمان الحاجات النفسية لدى الفرد، كما أن الإحباط يقلل من مستوى طموح الطالب ويقيد حريته، مما يؤدي إلى تقليل دافعيته وفعاليته التعليمية، وعدم تطلعه وتفكيره في المستقبل، لذلك

فمفهوم النجاح والفشل في الدراسة يولدان لدى الطالب قلقاً أكاديمياً ، وإذا ما اقترن ذلك بسوء التوجيه وعدم الرضا عن التخصص فلا شك أن ذلك سيضاعف من شعوره بالتوتر والضيق وبالتالي عدم القدرة على الإنجاز ، كما يؤثر بشكل سلبي على أدائه لمهامه العقلية المطلوبة .

وانطلاقاً من كل ما سبق تأتي هذه الدراسة للكشف عن بعض (المتغيرات النفسية والمعرفية لدى التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي " مستوى الطموح – قلق الدراسة – دافعية الإنجاز) دراسة مقارنة بين التلاميذ الموجهين إلى تقني رياضي والموجهين إلى العلوم التجريبية، وعليه يمكن صياغة إشكالية البحث في التساؤلات التالية:-

- 1- هل توجد فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في مستوى الطموح؟
- 2- هل توجد فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في قلق الدراسة؟
- 3- هل توجد فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في الدافعية للإنجاز؟
- 4- هل توجد فروق بين الجنسين في (الدافعية للإنجاز ،قلق الدراسة ،مستوى الطموح)؟

2- فرضيات البحث:

يمكن صياغة فرضيات البحث فيما يلي:

- 1- لا توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في مستوى الطموح.
- 2- لا توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في قلق الدراسة.
- 3- لا توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في دافعية الإنجاز.
- 4- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح.
- 5- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في قلق الدراسة .
- 6- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في دافعية الإنجاز .

3- أهداف البحث:

إن أي بحث علمي يجب أن يقوم على أهداف تضبط مساره، وتعطيه أبعاده الحقيقية المتوخاة أو المرجوة منه، وتختلف أهداف البحث باختلاف موضوع الدراسة، ومسار البحث والمنهج المطبق، ومن جملة الأهداف التي نسعى للوصول إليها من خلال هذا البحث ما يلي:

- 1- الكشف عن مدى وجود فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في مستوى الطموح.
- 2- الكشف عن مدى وجود فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في قلق الدراسة.
- 3- الكشف عن مدى وجود فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في دافعية الإنجاز.
- 4- الكشف عن مدى وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح .
- 5- الكشف عن مدى وجود فروق بين الجنسين في قلق الدراسة .
- 6- الكشف عن مدى وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز .

4- أهمية البحث:

يكتسي هذا البحث مستويين من الأهمية هما:

1-4 الأهمية النظرية: -

يعد التعليم الثانوي مرحلة مهمة في حياة التلميذ وأي خلل أو مشكل يتعرض له خلالها هذه قد يتسبب في نفوره الكلي ابتعاده عن مقاعد الدراسة،

ويلعب التوجيه المدرسي في هذه المرحلة دورا كبيرا في هذا النفور، إذ إن توجيه التلميذ إلى شعبة لا تناسب ميوله وقدراته وملحه يؤثر سلبا على مستقبله، وبعبارة أخرى فإن سوء التوجيه قد يؤدي إلى بعض المشاكل النفسية والمعرفية كتدني مستوى الطموح وقلق الدراسة ونقص الدافعية للإنجاز مما يؤدي إلى النفور من الدراسة والعزوف عنها والزهد فيها لعدم ملاءمتها له .

وقد أدى أسلوب التوجيه المدرسي غير المرغوب أيضا إلى عدم التوازن في اختيار الشعب، فمعظم التلاميذ يميلون إلى اختيار شعبة العلوم التجريبية أو التسيير واقتصاد، والنفور والابتعاد عن اختيار شعبة التقني رياضي، حيث نجد نسبة التلاميذ الموجهين لشعبة التقني رياضي ضئيلة بالنسبة لشعبة علوم تجريبية. وقد أخل هذا التوجيه بنظام القيم والحوافز داخل المجتمع. فالحقيقة أن سوء التوجيه المدرسي قد أثر سلبا على سلم القيم داخل المجتمع. فالتوجيه الآلي للتلاميذ ذوي المعدلات الضعيفة أو الأقل تحصيليا إلى شعبة التقني رياضي جعل الناس ينظرون إلى هذا النوع من التعليم نظرة دونية باعتباره غير ذي قيمة وهو ما يفسر عدم الإقبال عليه والعزوف عن مواصلة دراسة هذا الفرع.

2-4 الأهمية الميدانية: وتتمثل في:

- 1- لفت انتباه كل المختصين في المجال التربوي من إداريين وأخصائيي التوجيه المدرسي ، وكل من يساهم في توجيه التلاميذ إلى شعبة معينة، لضرورة الأخذ بعين الاعتبار رغبة التلميذ.
- 2- لفت انتباه أخصائيي التوجيه والإرشاد إلى ضرورة القيام بتكثيف الحصص الخاصة بتوجيه التلاميذ وإعطائهم نظرة أولية عن مبادئ التوجيه المدرسي و خصائص ومميزات كل شعبة من الشعب التي سيتم توجيههم إليها.
- 3- تحسيس الأولياء بضرورة توعية أبنائهم لمساعدتهم على بناء مشروع دراسي شخصي بعيدا عن المؤثرات الخارجية .

5 - التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث:

5-1 - مستوى الطموح:

تعرف **كاميليا عبد الفتاح** مستوى الطموح على أنه سمة ثابتة ثباتا نسبيا، تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق و التكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها الفرد خلال سنوات حياته. (عبد الفتاح، 1990: 13)

أما من الناحية الإجرائية فيمكن تعريف مستوى الطموح على أنه: الدرجات التي يتحصل عليها المفحوصين على إستبيان " الطموح الأكاديمي " من إعداد " كاميليا عبد الفتاح "

5-2 - قلق الدراسة:

يستخدم " محمد حامد زهران " مصطلح **قلق الدراسة Study Anxiety**، وهو مصطلح أشمل من **قلق التحصيل Achievement Anxiety**، وإن كان البعض يستخدم المصطلحين كمترادفين وبمعنى واحد. وقد يكون قلق الدراسة عاما، ينطبق على كل المقررات الدراسية، أو قد يكون خاصا ونوعيا، فهناك على سبيل المثال: قلق الرياضيات، وقلق القراءة، وقلق الكمبيوتر. (زهران، 2000: 76)

ويعرف قلق الدراسة إجرائيا بأنه : تلك الدرجات التي يتحصل عليها المفحوصين على مقياس "

قلق الدراسة " لـ " محمد حامد زهران "

5-3 - دافعية الإنجاز :

عرّف فاروق عبد الفتاح موسى دافعية الإنجاز على أنها " الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من مكونات النجاح " . (موسى، 1981: 5)

أما من الناحية الإجرائية يمكن تعريف دافعية الإنجاز على أنها : تلك الدرجات المتحصل عليها من طرف المفحوصين على إختبار " الدافع للإنجاز للأطفال و الراشد " من إعداد " فاروق عبد الفتاح موسى "

5-4 - التوجيه المدرسي:

يرى **عبد الحميد مرسى** بأن التوجيه المدرسي هو " عملية مساعدة الفرد بوسائل مختلفة لكي يصل إلى أقصى نمو له في مجال الدراسة، ويتمثل ذلك في مساعدة الطالب على أن يرسم خطط الدراسة بطريقة حكيمة، و أن يتابع تنفيذ هذه الخطط بنجاح بما يؤدي إلى توافقه و إشباعه ورضاه " . (مرسى، 1976: 161)

أما إجرائيا فيعرف التوجيه المدرسي على أنه : عملية توزيع تلاميذ الجذع المشترك على مختلف الشعب الدراسية المتوفرة بالمؤسسات الثانوية التقنية و التي تتناسب مع إمكانياتهم ورغباتهم بناء على تقنيات موضوعية و إرشاد صحيح، و تنقسم هذه الشعب إلى شعبة رياضيات، شعبة تقني رياضي، شعبة علوم تجريبية، شعبة تسيير واقتصاد، شعبة آداب و فلسفة و شعبة لغات أجنبية.

5 - 5 - مرحلة التعليم الثانوي:

يعرف بوفلجة غياث التعليم الثانوي على أنه " مرحلة مدتها ثلاث سنوات من التعليم المتخصص تنتهي بشهادة البكالوريا، هذه الشهادة التي تخول لصاحبها الالتحاق بالجامعة دون شروط، كما أنها تسمح لصاحبها بالالتحاق بمختلف معاهد التعليم العالي " . (غياث، 2006 : 33)

أما إجرائيا فتعرف مرحلة التعليم الثانوي على أنها : تلك المرحلة التعليمية التي تلي مرحلة التعليم المتوسط ، وهي تستقبل التلاميذ من عمر 15 إلى 18 سنة، كما يحدث في هذه المرحلة توجيه التلاميذ إلى شعبي العلوم والآداب ، هذا التوجه الذي يحدد مسارهم الدراسي أو المهني فيما بعد .

6- الدراسات السابقة:

6-1- دراسات حول مستوى الطموح:

أ- الدراسات الأجنبية:

دراسة " ناشتوي Nachtwey " 1994: والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المناخ المدرسي وكل من مستوى الطموح والحاجة للإنجاز، وتكونت العينة من 132 طالب من المدرسة الثانوية، وأوضحت النتائج أن هناك فروقا دالة على أبعاد مستوى الطموح والحاجة للإنجاز لصالح المناخ المدرسي المفتوح ذات الضبط الديمقراطي.

دراسة تيواري وآخرون 1980: والذي أجرى دراسة لمستوى الطموح كدالة لمستوى القلق بين الطلاب مرتفعي و منخفضي التحصيل الدراسي، وشملت عينة الدراسة 160 طالبا وطالبة، وأبانت الدراسة وجود فروق دالة لمستوى الطموح تعزى لصالح الإناث.

دراسة أكونيلا كنزن 1978: و الذي قام بدراسة الطموح والقلق على الأداء، وشملت عينة الدراسة 80 طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين الطموح والأداء، كما تبين وجود فروق دالة في الطموح بين الجنسين لصالح الذكور.

ب-الدراسات العربية :

دراسة العرفاوي ذهبية 2013 : حول أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي " دراسة مقارنة " ، وقد شملت عينة الدراسة 325 تلميذ وتلميذة، وقد تم تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال و الراشدين لفاروق عبد الفتاح موسى، ومقياس مستوى الطموح لكامليليا عبد الفتاح موسى وذلك لاختبار فرض الدراسة، كما تم إستخدام عدة تقنيات إحصائية لمعالجة وتحليل البيانات من بينها : المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ، معامل الارتباط لبرسون، إختبار - ت - لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ الموجهين إلى الشعب العلمية والشعب الأدبية في الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح، وكذلك لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الطموح والدافعية للإنجاز. (العرفاوي، 2013: 07)

دراسة ماهر أبو هلال 1990: حول أثر مستوى الطموح الأكاديمي وأهمية المادة الدراسية والجنس على التحصيل الدراسي، وشملت عينة الدراسة 280 طالبا وطالبة من المدرسة الثانوية في ولاية كاليفورنيا، و أظهرت النتائج بأن الطموح الأكاديمي يرتبط إيجابيا بالتحصيل الدراسي، كما أظهرت الدراسة أن الطالبات يتفوقن على الطلاب في التحصيل.

محمود أحمد أبو مسلم 1987 : والذي أجرى دراسة حول التعلم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المدرسة الثانوية، وشملت عينة الدراسة 170 طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور ذوي المستوى المرتفع وبين الإناث

ذوي المستوى المنخفض من حيث القابلية للتعليم الذاتي ومستوى الطموح لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز.

دراسة جابر حجازي 1978: حيث قام بدراسة العلاقة بين التفوق العقلي محددا في ضوء معاملات الذكاء والقدرة على التفكير الإبداعي من ناحية والدافع للإنجاز ومستوى الطموح من ناحية ثانية، على عينة تكونت من 200 طالب في المرحلة الثانوية، وتوصل إلى أن الطلاب المتفوقين من حيث الذكاء والقدرة على التفكير الإبداعي، يتميزون بشدة الدافع إلى الإنجاز ومستوى عال من الطموح.

2-6- الدراسات الخاصة بقلق الدراسة:

أ- الدراسات الأجنبية:

دراسة نادية هوسين ماتو و راسي نابي Nadia Hussain Matoo and Rasia Nabi

(2012) حول قلق الدراسة عند المراهقين، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 80 شخصا، إختيروا بطريقة عشوائية، وهدفت هذه الدراسة لتقييم قلق الدراسة عند طلبة يتراوح سنهم ما بين " 14- 16 " سنة لمقارنة الدراسة بين الذكور والإناث، وذلك لإيجاد العلاقة بين المحيط المدرسي و قلق الدراسة، وقد تم تطبيق سلم قلق الدراسة المطور من طرف " Dr.A.K.Sing and Dr A. Sengupta "

وكانت النتيجة لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في قلق الدراسة بين الذكور والإناث، ووجدوا عندهم جميعا مستوى عال من قلق الدراسة، وكذا نوع المدرسة يلعب دور كبير في مستوى القلق. (Matoo and Nabi , 2012 : 01)

دراسة كوسيه دوسبون Cossie Dobson 2012: في ولاية Northern Michigan

بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين قلق الدراسة وإنجاز الطلبة، مفهوم الذات، الفعالية الذاتية للطلبة مع أو بدون إعاقات، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها 82 طالب، وأغلب هؤلاء الطلبة لديهم صعوبات تعلم، 61 منهم عندهم اضطرابات سلوكية و 39 عندهم اضطراب صعوبة الانتباه، وقد تم استخدام مقياس لقياس القدرة المدرسية التحصيلية College ability Test، و قائمة مينيسوتا للشخصية متعدد الأوجه لقياس القلق The Minnesota Multiphasic Personality Inventory Scales، كما تم تطبيق اختبار ستانفورد للتحصيل الدراسي Stanford Achievement Test " SAT " ، الذي كانت أبعاده القلق - الحوار الداخلي - مفهوم الذات و العادات الدراسية.

وقد كان من نتائجه:- يمكن أن يتعلم الطلبة كيفية مواجهة قلق الدراسة للتخفيف من تأثيراته السلبية. - كما وجدوا أن الطلبة الذين لديهم مستوى عال من الفعالية الذاتية ومفهوم الذات يملكون مستويات منخفضة من قلق الدراسة.

- وأن قلق الدراسة له تأثيرات سلبية على التحصيل الدراسي، والطلبة الذين لديهم مشكلات قلق الدراسة يظهرون مستوى منخفض من التحصيل الدراسي ومن الفعالية الذاتية ومن مفهوم الذات. (Dobson , 2012:03)

دراسة زاش 1986 zai: والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي وأثر

كل من الضغوط الشخصية وقلق الاختبار على العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 400 طالب وطالبة جامعية، ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق مقياس لقياس

الذكاء والمعدل التراكمي ليعبر عن التحصيل الدراسي للطلاب، وأيضاً اختبار قياس أربعة أبعاد لقلق الامتحان من إعداد سارسون، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك ارتباط سالب ودال إحصائياً بين ثلاث أبعاد لقلق الامتحان من جانب والتحصيل الدراسي من جانب آخر.
- كما أن عينة البنات تعاني بشكل أكبر من البنين من حيث قلق الامتحان.
- قلق الامتحان يسهم في خفض مستوى التحصيل الدراسي للطلاب .
- الإخفاق في التحصيل لا يمكن إرجاعه إلى قصور في الجهد المبذول أو القدرة على الاستدكار بل يكون السبب ارتفاع مستوى قلق الامتحان.
- إن الإسهام في بناء إستراتيجيات لخفض قلق الامتحان بشكل فعال من شأنه رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب.

ب- الدراسات العربية:

دراسة أبو مصطفى 1998:

والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في سياق مناهج البحث في التربية وعلم النفس لدى طالبات السنة الرابعة في كلية التربية الحكومية في محافظات غزة، والتعرف على الفروق الجوهرية بين طالبات كل من الأقسام العلمية والأدبية في قلق الامتحان، أيضاً التعرف على الفروق المعنوية بين طالبات ذوات قلق الامتحان المرتفع والمنخفض في التحصيل الدراسي، في سياق مناهج البحث في التربية وعلم النفس، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 120 طالبة من طالبات السنة الرابعة.

ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق الأسلوب الإحصائي المتمثل في معامل الارتباط لبيرسون للدرجات الخام، واختبار T للحصول على نتائج البحث وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في سياق مناهج البحث لدى أفراد العينة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات قلق الامتحان المرتفع والمنخفض، والتحصيل الدراسي في سياق مناهج البحث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات القسم العلمي والأدبي في قلق الامتحان لصالح طالبات الأقسام العلمية.

دراسة زكرياء توفيق أحمد 1986: وهي التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 325 طالب، منهم 160 طالب و 165 طالبة تتراوح أعمارهم بين 14 و 18 سنة، ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق مقياس قلق الاختبار لسارسون ومقياس قلق الاختبار لسبيليرجر واختبار قياس المهارات الدراسية لبراون لقياس الدافعية العضوية وتقنيات الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك ارتباط سالب ودال بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لكل من البنين والبنات.

- هناك علاقة سالبة ودالة بين قلق الاختبار ومهارات الدراسة لكل من البنين و البنات.(عبادة ،دس : 87)

6-3- دراسات حول دافعية الإنجاز:

أ- الدراسات الأجنبية:

دراسة كل من ستين مايرن و سبيناث Stein Mayeran and Spinath عام 2009، والتي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، وذلك بالنظر للبناءات الداخلية المختلفة داخل الحاجة للإنجاز المؤثرة على التحصيل، اختبر الباحثان على عينة تقدر بـ 342 طفل ألماني، من التحضيري إلى المرحلة الجامعية (متوسط العمر $M = 16,94$ ، والتباين $SD = 0,71$) وقاسوا الدافعية للإنجاز بطريقتين مختلفتين:-

- سلم الدافعية للإنجاز المعتمد على مفاهيم McClelland .
- سلم الدافعية للإنجاز للشخصية وفق تصور Murray للحاجة للإنجاز.
- قيس التحصيل الدراسي بالإنجاز في مادتين هما " الرياضيات و اللغة الألمانية " والإنجاز المدرسي العام.
- أثبتت أهمية الدافعية للإنجاز بشكل عام، وفي هذا البحث فسرت الدافعية للإنجاز كمتغير وحيد للإنجاز المدرسي العام كالذكاء.(Kolodzy, 2010:44)

دراسة سيانوف Synnove (1986) :وقد تمثل هدفها في بحث الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في الدافع للإنجاز، وقد تكونت عينة الدراسة من (6) طلاب ذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعة، وعينة مماثلة من أقرانهم العاديين، وقد تم تقدير الدافع للإنجاز في ضوء دافعية الطلاب للبقاء في الكلية أثناء الدراسة و الرغبة في ذلك، فقد تم تقدير ذلك من خلال مقابلات فردية تعقد مع الطلاب، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب العاديين ذوي مستوى مرتفع من الدافع للإنجاز مقارنة بأقرانهم ذوي صعوبات التعلم، وقد أوصت الدراسة بمزيد من الدراسات في الدافع للإنجاز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مراحل عمرية مختلفة.

دراسة آدمز Adams (1976) : وهي دراسة كان ضمن أهدافها بحث الفروق في مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة قوامها (48) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الذين يتلقون تعليما إضافيا، وعينة قوامها (25) تلميذا عاديا من تلاميذ الصف التاسع حتى الصف الثاني عشر، وقد تم اختيار عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء عدة محكات، تمثلت في انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي على الأقل بمقدار سنة دراسية عن مستوى صفهم الدراسي، وأن يكونوا ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ولقياس دافعية الإنجاز فقد تم استخدام مقياس ولاية متشجان The Michigan State Motivation Scale، وباستخدام أسلوب تحليل التباين أوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الدافع للإنجاز

ب - الدراسات العربية:

- **دراسة رشاد موسى، وصلاح أبو ناهية 1988** : بعنوان الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن البنية العاملية بين الذكور و الاناث في متغير الدافع للإنجاز، شملت عينة الدراسة 315 طالبا وطالبة، تراوحت أعمارهم من 21 - 25 سنة بالنسبة للذكور وبين 22 - 26 سنة بالنسبة للاناث، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن كلا العينتين متشابهة إلى حد ما في

مضمونها وربما يرجع ذلك إلى فتح أبواب التعليم لكل من الذكور والاناث و إتاحة الفرص التعليمية والعلمية للجنسين. (عبد الله و كردي، 2003: 121)

- **دراسة أسامة (1976)**: وقد كان ضمن أهدافها دراسة الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و التلاميذ العاديين في الدافعية للإنجاز، وقد تكونت عينة الدراسة من (48) تلميذا ذوي صعوبة التعلم، وعينة مماثلة من التلاميذ العاديين، من تلاميذ الصف الثالث و الرابع، وقد تم اختيار عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء المحركات الآتية:

- أن يكون مستوى ذكائهم متوسط، أو فوق المتوسط.

- ألا يكون لديهم عيوب نفس - عصبية واضحة.

- أن يظهروا تخلفا في بعض المجالات الأكاديمية عن مستوى صفهم الدراسي.

ولقياس الدافع للإنجاز فقد تم استخدام لعبة صممت لهذا الغرض، وهي لعبة ليفكورت و لادويج Lefcort and Ladzing (1965)، ولم يتم إعلام التلاميذ أن هذه اللعبة تستخدم لقياس الدافع للإنجاز، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الدافع للإنجاز. (السيد، 2000: 255، 256)

6 - 4 - التعليق على الدراسات السابقة:

أ - أوجه الشبه بين الدراسات:

نلاحظ من مجموع الدراسات المعروضة أن بينها نقاط تشابه كما بينها نقاط اختلاف، و من بين أوجه التشابه نلاحظ أنه في الدراسات التي تناولت مستوى الطموح، هناك تشابه بين دراسة كل من " أكونيلا كنزن 1978 " ودراسة " تيوارى 1980 " فكلاهما درس العلاقة بين الطموح و القلق، كما أن كل من " ناشتوى 1994 " و " جابر حجازي 1978 " و كذا " محمود احمد أبو سالم 1987 " درسوا العلاقة بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح، كما أن كل هذه الدراسات أجريت على طلبة التعليم الثانوي.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت قلق الدراسة فأغلبها ربطت بين قلق الدراسة و التحصيل الدراسي، كما أن أغلبها طبقت على مراقبين بين سن " 14 و 18 " سنة .

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز فقد تشابهت دراسة كل من " آدمز 1976 " و " سيانوف 1986 " و دراسة " أسامة 1976 " من حيث أن كلها درست الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم و الطلاب العاديين في دافعية الانجاز.

ب - أوجه الاختلاف بين الدراسات:

أما بالنسبة لأوجه الاختلاف بين الدراسات ففي مستوى الطموح وجد اختلاف بين دراسة كل من " أكونيلا " و دراسة " محمود أحمد أبو سالم " حيث توصلا إلى وجود فروق في مستوى الطموح لصالح الذكور، وهذا كان عكس دراسة " تيوارى " الذي وجد فروق ولكن لصالح الإناث.

وفي الدراسات التي تناولت قلق الدراسة وجد اختلاف بين دراسة " زاش " الذي توصل إلى وجود فروق في القلق لصالح الإناث عكس دراسة " نادية حسن و راسية 2012 " حيث توصلنا إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في قلق الدراسة بين الذكور و الإناث.

أما بالنسبة لدراسة " زكرياء 1986 " التي توصل فيها إلى وجود ارتباط سالب ودال بين قلق الدراسة و التحصيل لكل من الجنسين جاءت عكس نتائج دراسة " أبو مصطفى 1998 " الذي توصل إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين قلق الامتحان و التحصيل لكل من الجنسين ، كما وجد اختلاف بين كل الدراسات من حيث الأدوات المستخدمة.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز فقد وجد اختلاف بين دراسة كل من " آدمز " و " محمود أحمد 1987 " حيث توصلنا إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز، وهذا عكس دراسة " سيانوف " و كذا " أسامة 1976 " اللذان توصلوا إلى وجود فروق بين التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم لصالح العاديين ، كما وجد اختلاف بين كل الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز من حيث الأدوات المستخدمة.

ج-مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة لاحظت الباحثة عدم وجود دراسة ربطت بين متغيرات الدراسة الحالية ، إذ لم تجد هناك دراسة حاولت الكشف عن بعض المتغيرات النفسية والمعرفية لدى التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي و علوم تجريبية " مستوى الطموح، قلق الدراسة، الدافعية للإنجاز "، لذلك سعت الباحثة للكشف عن هذه المتغيرات، ومدى تأثيرها على رغبة التلاميذ في الدراسة و على نتائجهم .

الجانب النظري

الفصل الثاني: التوجيه المدرسي

تمهيد

أولا : التوجيه

1. مفهوم التوجيه .
2. أنواع التوجيه .
3. أهداف التوجيه .
4. مبادئ التوجيه .

ثانيا: التوجيه المدرسي .

1. مفهوم التوجيه المدرسي .
2. أهمية التوجيه المدرسي والحاجة إليه .
3. مناحي التوجيه المدرسي .
4. العوامل المؤثرة في التوجيه المدرسي .
5. التوجيه المدرسي في الجزائر .

خلاصة

تمهيد :

لقد حظي التوجيه والإرشاد باهتمام كبير من قبل دول العالم وخاصة الدول المتقدمة، والحقيقة أنه إنطلاقاً من أهمية التوجيه والإرشاد في حياة الأفراد والشعوب، أخذت بعض الدول بتضمينه في برامجها التعليمية سواء بتوفير المعلمين والمدربين للقيام بتلك المهام، أو من خلال تعيين مرشدين متخصصين في الإرشاد لتولي تلك الأعمال والتفرغ لها، بل إن بعض الدول إعتبرت برنامج التوجيه جزءاً أساسياً في البرامج التربوية والتعليمية في جميع المراحل الدراسية، وذلك بهدف مساعدة الفرد على التكيف الناجح مع التغيير السريع في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وتوفير القوى البشرية المختلفة اللازمة لمتطلبات الإنماء والإرتقاء بالمجتمع .

وبالتالي يحتاج الفرد إلى دعم كل من الخدمات التوجيهية والإرشادية ليتكيف مع نفسه ومع الحياة ومتطلباتها، لأن كلا من التوجيه والإرشاد عمليتان تكملان بعضهما البعض، وتسعيان إلى مساعدة الفرد للتكيف مع الحياة بصفة عامة وعلى نطاق واسع .

أولا : التوجيه

1 - مفهوم التوجيه:

تعريف روبيرت Robert Lafount :

يعرف التوجيه " L'orientation " أو " Guidance " أو " Counselling " بأنه عملية توجيه شخص ما أو توجيه الشخص نفسه بصفة خاصة و بخصوص الدراسة و المهنة . (Dictionnaire ,1998, p 732)

تعريف ميخائيل أسعد

المقصود بالتوجيه هو وضع الشخص المناسب في المكان المناسب و هو مساعد الفرد على تبين طريقة في خضم الحياة المتغيرة بإستمراره . (أسعد ، د س : 173)

تعريف سعد جلال

" يعرف التوجيه بأنه مجموع الخدمات التي تهدف مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و يفهم مشاكله و أن يستغل إمكانياته الذاتية من قرارات و مهارات و إستعدادات و ميول ، و أن يستعمل إمكانيات البيئة فيحدد أهدافا تتفق و إمكانياته من ناحية و إمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه و لبيئته، و يختار الطرق المحققة لها بحكمة و تعمل، فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا عملية تؤدي إلى تكيفه مع نفسه و مع مجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو و التكامل في شخصيته " (جلال ، 1992 : ص 75)

تعريف سيد عبد الحميد مرسى

" التوجيه التربوي هو عملية مساعدة الفرد بوسائل مختلفة لكي يصل إلى أقصى نمو له في مجال الدراسة ، و يتمثل ذلك في مساعدة الطالب على أن يرسم خطط الدراسة بطريقة حكيمة، و أن يتابع تنفيذ هذه الخطط بنجاح بما يؤدي إلى توافقه و إشباعه و رضاه " (مرسى ، 1976 : 161)

تعريف بروير :

" التوجيه يشمل جميع ميادين التربية و لا يفترق عنها إلا من ناحية أنه عملية فردية ، و لكن من المعلوم أن هناك نوع من التوجيه الجمعي ، و ذلك يعني أن ما يميز التوجيه عن التربية ليس كونه عملية فردية ، و لكن كونه مساعدة الفرد أو الجماعة على حل المشكلات و إيجاد الحلول الملائمة لها " . كما يعرف التوجيه كذلك بأنه " العملية النفسية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على إختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها . و وضع الخطط التي تؤدي إلى تحقيق هذا الحل و التكيف وفقا للوضع الجديد الذي يؤدي به هذا الحل . وإن هدف هذه المساعدة المقدمة للفرد هو العمل على إسعاد الفرد و شعوره بالرضا عن نفسه و اندماجه مع الآخرين مع إعطاء حرية الإختيار للفرد في ضوء إدراكه لدوافعه و ميوله و رغباته و قيمه و إستعداداته و قدراته " . (الحلبوسي و آخرون ، 2002 : 84 ، 85)

2- أنواع التوجيه:

2 - 1 . التوجيه التربوي : ويعرف بالتوجيه المدرسي أو التوجيه التعليمي ، و يقوم على مساعدة الطالب وإرشاده إلى نوع الدراسة التي تلائمها ، أو نصحه بإمتحان مهنة بدلا من المضي في الدراسة ، أي مساعدته على فهم إستعداداته وإمكاناته المختلفة ومعرفة متطلبات الدراسة والمهن المختلفة ، كما يعني بمساعدة الطلاب والموهوبين والمتخلفين دراسيا وإرشادهم . (عبد الهادي و العزة ، 1999 : 28)

ويشمل التوجيه التربوي النقاط التالية:

1. توجيه التلاميذ والطلبة إلى أنواع التعليم الموالية والتي تناسبهم بعد الإنتهاء من إحدى المراحل التعليمية ، وإكسابهم القدرة على توجيه ذاتهم دون الإعتماد على أي شخص إلا ما كان مساعدة فنية لصالحهم حتى يصبحوا أكثر إدراكا لحقيقة أنفسهم وللعالم المحيط بهم .
2. تذليل الصعوبات التي تعترض طريق التلميذ أو الطالب في دراسته ومحاولة تكييف المناهج التربوية له .

3. مساعدة التلميذ على معرفة مستواه العقلي والتحصيلي ومختلف الجوانب الشخصية كالميل والإستعدادات ومحاولة إقناعه بذاته وتقبل نفسه والبدء في التقدم من حيث ما تسمح به قدراته وإمكاناته الحقيقية وليس ما يرسم لنفسه من أحلام بعيدة عن الواقع تماما . (أسعد ، دس : 177)

2 - 2 . التوجيه المهني : يعرف التوجيه المهني بأنه " : العملية التي تتبين من خلالها للفرد ما هي حظوظه في النجاح على ميدان دراسة معين وفي مستوى محدد أو في تخصص مهني أو آخر وفي درجة معينة من التأهيل " .

كما يعرف التوجيه المهني بأنه " : يتعدى توعية الطفل (التلميذ) في الاختيار والتحضير لمهنة ما وفق مهاراته (إستعداداته) وميوله الشخصية إلى وضع كل عامل في مكانه حيث يكون أكثر فعالية ضمن البنيات السوسيو مهنية الحالية مع أخذ بعين الإعتبار أبعاد التشغيل وهذا بإحترام منفعة الفرد والتوازن على طول المدى للإستثمار الإقتصادي . (مسعود ، 1996 : 52)

- وعليه يمكن القول بأن هدف التوجيه المهني مساعدة الأفراد على إتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم المهني أو إختيار المهنة أو نوع التدريب أو التخصص الدراسي الذي يناسبهم ويكون أكثر مواءمة مع قدراتهم وإستعداداتهم وميولاتهم وذكائهم . ذلك من خلال تطبيق الإختبارات التقنية وإجراء المقابلات والملاحظات المختلفة للتعرف على شخصياتهم للتمكن من توجيههم إلى الوظيفة أو إلى التدريب الذي يحتمل أن يحرزوا فيه على أكبر قدر من النجاح والتفوق . (مقدم ، 1994 : 60)

ويخدم كل من التوجيه التربوي والمهني الفرد من حيث تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي ومع نوع الدراسة أو طبيعة المهنة الممارسة ، وتختلفان في أن مركز الإهتمام بالنسبة للتوجيه التربوي الإهتمامات والقابليات النفسية للفرد وميوله وإستعداداته تجاه دراسة ما يفترض توجيهه إليها ، بينما تتمركز نقطة إهتمام التوجيه المهني في جملة القابليات العملية للفرد بغية توجيهه نحو مهنة محددة أو على الأقل نحو نموذج من المهن محدد من قبل وإعادة تكييفه مع مهن جديدة إذا لزم الأمر . (أويبر ، 1991 :

(474)

3- أهداف التوجيه:

بما أن التوجيه يعرف بأنه مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم نفسه ومشاكله وإستغلال إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات وإستعدادات وميول ، وإستعمال إمكانيات بيئته ، كما تحدد الأهداف التي تتفق مع إمكانياته من جهة وإمكانيات هذه البيئة من جهة أخرى لفهمه لنفسه ولبينته وبالتالي يختار أنجع الطرق لتحقيق أهدافه بحكمة وتعقل ويصل إلى حل مشاكله حلول عملية تؤدي إلى تحقيق تكيفه نفسيا وإجتماعيا فيبلغ أقصى درجات النمو والتكامل في شخصيته.

ومن خلال تحليل التعريف يتضح أن التوجيه يدعو إلى مساعدة الفرد لتحقيق ما يلي:

- أ. فهمه لنفسه عن طريق إدراكه لمدى قدراته ومهاراته وإستعداداته وميوله
- ب. فهم المشاكل التي تواجهه مهما كان نوعها.
- ج. فهم بيئته المادية والإجتماعية بما فيها من إمكانيات ونقص .
- د. إستغلال إمكانياته الذاتية وإمكانيات بيئته.
- هـ. تحديد أهدافه في الحياة شرط أن تكون أهدافا واقعية يمكن تحقيقها وتتفق وفكرته السليمة عن نفسه
- و. أن يرسم الخطط السليمة التي تؤدي به إلى تحقيق هذه الأهداف.
- ز. أن يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلا سليما.
- ح. أن ينمو بشخصيته إلى أقصى حد تؤهله إلى إمكانياته وإمكانيات بيئته . (جلال ، 1992: 58)
- ط. تحقيق الذات والذي يلعب دافعا أساسيا للفرد .
- ي. تحقيق الصحة النفسية للفرد وسلامة الجسم والعقل وهي متطلبات لا غنى عنها لكل فرد في المجتمع.
- ك. تحسين العملية التعليمية فالتوجيه المدرسي لا يمكن فصله عن العملية التربوية.
- ل. تحقيق التوافق والتوازن بين الفرد وبيئته.(الزيايدي و الخطيب، 2001 : 22)

4 - مبادئ التوجيه :

- تقوم عملية التوجيه و الإرشاد على مجموعة من المبادئ متكاملة فيما بينها تحدد مسار العملية الإرشادية و التوجيهية و تتلخص فيما يلي:
- أ. إحترام حرية الفرد في تبني أي أهداف أو رغبة يرى أنه مؤهل للوصول إليها و تحقيق مصيره بنفسه.
- ب. إحترام سرية (العميل) و خصوصياته على نحو شعوره بالأمن و يدعم الثقة بينه و بين الموجه أو المرشد.
- ج. إحترام فردية الفرد سواء بالنسبة لغيره من الأفراد الذين يشاركونه نفس المرحلة الإنمائية التي يعيشها أو بالنسبة لغيره من الأفراد بصفة عامة .
- د. تحدي المرونة و التفتح الذهني في تناول رؤية طالب التوجيه و الإرشاد للأمور و الأشياء طبقاً لمبدأ ذاتية الإدراك.
- هـ. تفهم طبيعة التفاعل القائم بين مختلف جوانب الشخصية الإنسانية التي تمثل كلا مميز قابل للتجزئة و تفهم أبعاد و مقتضيات الوسط الإجتماعي، الثقافي الذي يعيش فيه طرف العلاقة الإرشادية .
- ز. مرونة السلوك الإنساني و قابليته للتعديل عن طريق التعليم و ما يكتسبه من جراء تنشئته الإجتماعية وثباته النسبي و إمكانية التنبؤ به من خلال طريقة تفاعله مع المواقف و التجارب السابقة. (الغامدي ، 1997 : 76)

ثانيا: التوجيه المدرسي :1- مفهوم التوجيه المدرسي:

يبدو الحديث عن التوجيه لأول وهلة حديثا عن مفهوم جديد، والحقيقة أن هذا المفهوم قديم قدم العلاقات الإنسانية، ذلك أن الحياة البدائية رغم بساطتها سادها نوع من التوجيه في محيط الأسرة. (برو، 1993: 28)، ولكنه و في ظل التطور المذهل الذي شهده العالم في السنوات الأخيرة، فرض نفسه كضرورة ملحة في شتى الميادين " النفسي، المدرسي، المهني... الخ".

وفي الأسطر الموالية سنركز على مفهوم التوجيه المدرسي، وذلك من خلال إستعراض جملة من التعاريف:

- تعريف روبر لا فونت Robert Lafont

يعرف روبر لا فونت التوجيه المدرسي بأنه " عملية توجيه الطفل نحو نوع التعليم الذي يناسبه، لتطوير إمكانياته إلى أقصى درجة ممكنة وذلك طيلة مختلف مراحل حياته (Lafont , 1983 : 768)

- تعريف مايرز Myers

كما يعرف مايرز التوجيه المدرسي على أنه " العملية التي تهتم بالتوفيق بين خصائص الفرد بما له خصائص مميزة من ناحية، والفرص المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى، والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتنميته " .

- تعريف بروير Brewer

أما بروير فيعرف التوجيه المدرسي على أنه " المجهود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية، و أن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعلم يمكن أن يوضع تحت إسم التوجيه التربوي " . (الحلبوسي وآخرون، 2002: 84)

- تعريف كيلي Kelley

ويعرف كيلي التوجيه المدرسي بأنه " وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية، مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات، أو مقرر من المقررات " .

- تعريف مايرز Myers

أما مايرز فقد عرفه بأنه " يعمل على مساعدة الفرد على إختيار فرع الدراسة الملائمة، والنجاح فيها والتوافق مع الآخرين من زملائه " .

كما يعرفه بأنه " العملية التي تهتم بالتوفيق بين التلميذ الفرد، بما له من خصائص مميزة من ناحية، والفرص المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى، والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته " . (الحلبوسي وآخرون، 2002: 87)

- تعريف مورتنس و شمولد Mortensen & Scimuller

بينما يعرفه كل من مورتنس و شمولد على أنه " ذلك الجزء من البرنامج التربوي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية، وعلى توفير خدمات الهيئات المتخصصة بما يمكن كل فرد من تنمية قدراته وإمكانياته، إلى أقصى حد ممكن بدلالة المجتمع الذي يعيش فيه ". (الحلبوسي و آخرون، 2002: 85)

- تعريف سيد عبد الحميد مرسى

يرى مرسى بأن التوجيه المدرسي هو " عملية مساعدة الفرد بوسائل مختلفة لكي يصل إلى أقصى نمو له في مجال الدراسة، ويتمثل ذلك في مساعدة الطالب على أن يرسم خطط الدراسة بطريقة حكيمة، و أن يتابع تنفيذ هذه الخطط بنجاح بما يؤدي إلى توافقه و إشباعه ورضاه " . (مرسى، 1976: 161)

- تعريف أحمد صالح

أما أحمد صالح فيعرف التوجيه المدرسي على أنه " عملية إرشاد للناشئين والمبني على أسس علمية معينة، كي يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق وقدرته العامة، إستعداداته الخاصة وميوله المهنية الرئيسية، وغير ذلك من صفات الشخصية، حتى إذا تيسر له مثل هذا التعليم كان نجاحه فيه كبيراً، وبالتالي يتمكن من تقديم خدماته للمجتمع في هذا الميدان، فيفيد ويستفيد " (صالح، دس: 729)

- تعريف مصطفى القاضى ومصطفى زيدان

كما عرّفه القاضى و زيدان على أنه " عملية مساعدة أو تقديم العون للأفراد حتى يتمكنوا من تحقيق الفهم اللازم لأنفسهم وتوجيهها، بحيث يستطيعون الإختيار عن بيئة، ويتخذوا من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في إتجاه هذه الأهداف التي إختاروها بطريقة ذكية، أو تسمح بتقديم المسار بشكل تلقائي " (القاضى و آخرون، 1981: 29)

نلاحظ أن معظم هذه التعاريف المختلفة المذكورة تختلف و تتشابه فيما بينها في بعض النقاط ولهذا فضلنا عرض هذا التعريف الشامل، والذي يتضمن التوجيه المهني والتربوي والإجتماعي والنفسى

يعتبر التوجيه أحد أهم ميادين التربية وهو جزء لا يتجزأ منها، فهو يؤكد على ضرورة الإهتمام بالفرد وتوجيهه بالصورة التي تحقق له الخبرة والمنفعة ولمجتمعه التقدم والرفاهية، كما يشمل الإهتمام بجميع الأفراد العاملين في التربية وخاصة منهم الطلبة (التلاميذ) دون إهمال الآباء وبقية أفراد المجتمع الذين تربطهم علاقة بالعملية التربوية بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

وبهذا فالهدف الأساسى الذى يرمى إليه التوجيه المدرسي ، هو تحقيق التوافق والتكيف لدى التلميذ مع محيطه الدراسى، حاجياته النفسية والإجتماعية، وذلك بمساعدته في تحقيق رغبة في إختيار مجال دراسى معين أو شعبة دراسية معينة، يتمكن من النجاح فيها فيما بعد ليبنى مستقبله الدراسى و

المهني بحرية ومسؤولية وعن وعي بعيدا عن العشوائية والتعسف (فرض الشعب على التلاميذ دون تخطيط أو دراسة علمية مسبقة) وهدر الوقت .

2- أهمية التوجيه المدرسي و الحاجة إليه

يعتبر التوجيه ضرورة تربوية تستلزم وضع برنامج محكم من بين البرامج التربوية الأخرى لنجاح مهمة المدرسة، فالتوجيه التربوي أو المدرسي له أهمية رئيسية عبر حياة الفرد فبفضله يمكن تجنب ضياع (هدر) للوقت الثمين الذي لا يمكن إسترجاعه من عمر الفرد إذا تم توجيهه عن خطأ، حيث نعلم أن بعض المهارات لا يمكن تطويرها بعد مرور العمر الطبيعي (المناسب) لإكتسابها، كما يحدث في حالات الأطفال المتأخرين دراسيا والذين يعانون من مشاكل دراسية، نتيجة لنقائص أو لخلل تحول دون تكيفهم مع نوع التعليم المتوفر، ويتوجب توجيههم نحو تعليم متخصص يلئم قدراتهم وإمكانياتهم سواء أكانوا من الموهوبين أو من المتخلفين من التلاميذ . (Lafont, 1963: 76)

وتتجلى أهمية التوجيه من الناحية التربوية أو المدرسية، من خلال الأنشطة والعمليات والتقنيات والوسائل المستخدمة، ضمن تطبيق برامج التي ترمي في حقيقة الأمر إلى خلق شروط نجاح العملية التربوية، بمعنى آخر تحقيق الأهداف المحددة مسبقا لفائدة العملية التربوية.

ومن جهة أخرى يمكن القول بأن التوجيه التربوي أو المدرسي يمهّد ويحضر الأرضية الأساسية لدعم التوجيه المهني. ومن بين الأسباب الرئيسية لضرورة التوجيه المدرسي ما يلي:

1-2- تنامي عدد التلاميذ :

بتزايد عدد التلاميذ يتسع نطاق الفروق الفردية وتنبأين القدرات والإمكانيات، مما يتطلب توفير خدمات التوجيه التي تساعد التلاميذ على التغلب على مشاكلهم النفسية والاجتماعية والتعليمية، وهذا لصالح كل من التلميذ والمعلم والمدرسة في آن واحد، وخدمة للعملية التربوية وذلك بتحقيق أهدافها المنشودة .

2-2- تنوع برامج التعليم الثانوي :

وجد هذا التنوع في برامج التعليم الثانوي أساسا لتلبية الإحتياجات التربوية لمختلف القدرات والإهتمامات لدى التلاميذ، وبالتالي يطلب من التلاميذ إختيار نوع معين من بين التخصصات أو الفروع التربوية باختلاف موادها الدراسية وأنشطتها في هذه المرحلة، وهذا تحت الإشراف الحسن والتوجيه الموضوعي نحو الإختيار الأفيد لهم ولمجتمعهم فيما بعد .

3-2- تعميم التعليم وإلزاميته :

من مساوئ تعميم التعليم وإلزامه على كل طفل بلغ سن الدراسة، فقدان المدرسة سيطرتها على التحكم النوعي بالنسبة للتلاميذ الملتحقين بها، حيث يتم إستقبال مختلف التلاميذ باختلاف أوساطهم الإجتماعية ومستوياتهم المعيشية، وما يتصل بذلك من خلفيات ثقافية وفكرية تحدد قيمهم وإتجاهاتهم ونظرتهم للحياة، وأي إختلاف من هذا القبيل يؤدي بنا إلى توقع حدوث عدة مشاكل، ينبغي على المدرسة أن تواجهها وتحاول حلها من خلال برنامج منظم للتوجيه المدرسي .

4-2- قصور الأسرة عن مواجهة تحديات العصر وتغييراته:

نظرا للتطور المستمر والتغير المتواصل في أمور الحياة بمختلف مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية، يتعذر على الأسرة متابعة هذه التغيرات ومواكبة هذا التطور الذي شمل الميدان التربوي، بما فيه توجيه الأبناء إلى مختلف الشعب والتخصصات التي ظهرت للوجود في الآونة الأخيرة، وذلك بسبب تفشي ظاهرة الأمية والجهل لدى الآباء، وبالتالي قصورهم عن توجيه أبنائهم في مختلف المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية، ولهذا تظهر أهمية الحاجة إلى خدمات التوجيه المدرسي لمساعدة التلميذ على التكيف مع الواقع المتغير، والذي سبب له القلق والتوتر ويستوجب مساعدته على حل مشكلاته، بما يتوافق مع خصائصه الشخصية ومتطلبات البيئة المتغيرة باستمرار.

5-2- التخفيف من حدة الرسوب و الفشل والإعادة:

تعود أسباب الفشل الدراسي والرسوب والإعادة في حالات كثيرة إلى أسباب يمكن أن تساعد خدمات التوجيه المدرسي على تفاديها أو التخفيض من حدتها، بالإضافة إلى ظاهرة الغيابات الكثيرة وبدون مبرر، والغش أثناء الإمتحانات والإنقطاع عن الدراسة لمدة زمنية معينة والنفور من الدراسة، كل هذه الأمور تتضمنها جملة المشكلات المدرسية التي تعاني منها المؤسسات التربوية، خاصة في المرحلة الثانوية، وتستدعي إهتمام القائمين على التوجيه والسعي لتكريس جهودهم ومعارفهم ووسائلهم لحل هذه

المعضلات، توفير الجهد والوقت والمال بالنسبة للعملية التربوية وللمستفيدين منه. (زهران، 1980: 36،
(37

3- مناحى التوجيه :

يتفق المختصون على وجود تصورين أساسيين يلخصان المراحل المختلفة لتطور عملية التوجيه، وهما المنحى التشخيصي والمنحى التربوي.

1.3 - المنحى التشخيصي:

وفق هذا المنحى فإن التوجيه هو عملية معاينة يقوم بها الموجه (الخبير) تهدف إلى تشخيص إمكانيات الفرد من ناحية، و دراسة أنواع المهن والتخصصات الدراسية المتوفرة ومتطلباتها من ناحية ثانية، ليتخذ بعدها الموجه القرار عن الفرد حول أنسب أنواع الدراسة أو المهنة له. (تارزولت، 1997 : 07)

سيطر هذا المنحى حتى السبعينات من القرن الماضي ولكنه بدأ يتراجع نظرا للنقائص التالية:

- صعوبة جمع معلومات كافية حول مختلف المهن خاصة مع التطورات التكنولوجية المتسارعة في هذا المجال.

- إعادة النظر في مدى مصداقية فكرة ثبات إستعداد وميول الفرد خاصة في فترة المراهقة.

- إن هذا المنحى يعتبر التلميذ طرفا سلبيا في عملية التوجيه، حيث يأخذ الموجه عنه القرارات التي قد لا تكون مناسبة دوما. (بوسنة، 1998: 170)

لتجاوز هذه السلبيات، ظهر المنحى الموالي وهو المنحى التربوي

3-2- المنحى التربوي:

يهدف التوجيه وفق هذا المنحى إلى إعلام التلميذ ومساعدته أن لا يعتمد في ذلك على الغير (حرية ومسؤولية أخذ القرار المتعلق بمستقبله) وذلك بتحضيره لإيجاد الطريق بنفسه لبناء مشروعه، وبهذا يصبح التوجيه التربوي وفق التصور التربوي يهدف إلى الوصول إلى عملية التوجيه الذاتي

Auto _ Orientation وذلك من خلال تنفيذ مجموعة من النشاطات وهي كالآتي:-

جدول (1) : يمثل نشاطات التوجيه

التعاريف	نشاطات التوجيه
تقديم معلومات موضوعية للتلاميذ والمتربين حول العالم المدرسي و المهني و التعرف على أنفسهم " قدراتهم، رغباتهم، ميولهم ... "	الاعلام L'information
تقديم حكم تشخيصي حول مدى التكيف والمواءمة بين الاختيارات الممنوحة للفرد وقدراته .	التقويم L'évaluation
يقدم المختص إقتراحات للفرد بناء على التجارب و المعلومات التي إكتسبها.	المشورة L'avis
مساعدة الفرد على الكشف والتعبير عن أفكاره وأحاسيسه حول حياته الحالية والإمكانيات المتوفرة له ومدى أهميتها .	الارشاد Le Conseil
وضع برنامج تربوي يسمح للمشاركين بتطوير إستعداداتهم ومعارفهم للتعبير عن إختياراتهم المهنية والتخطيط بعد الوصول إليها.	تربية المشروع L'éducation de chose
مساعدة الفرد للحصول على العمل أو منصب تكويني .	التعيين Le placement

وترمي نشاطات التوجيه التربوي إلى تمكين الشباب من الوصول تدريجيا إلى بناء مشاريع خاصة بهم، لأن مفهوم المشروع يسمح بتحقيق أمرين هامين هما :

- التوازن بين النزعة إلى الحرية الفردية والإستجابة إلى تأثيرات التنشئة الإجتماعية.

-التوفيق بين الرغبات ومتطلبات الواقع .

وتربية المشروع عند الشباب يرفع من دافعتهم ويجعل سلوكياتهم هادفة ومتكيفة مع متطلبات المحيط، وبالتالي يمكن ضمان فرص عالية لنجاحهم وإندماجهم الإجتماعي والمهني . (بوصلب ، 2002 :

(73

4- العوامل المؤثرة في التوجيه المدرسي

تتأثر عملية التوجيه كعملية تربوية بعدة عوامل متداخلة فيما بينها، وتؤثر على إختيار التلميذ وتوجيهه المدرسي وهي كالتالي:

4-1- الأسرة:

تعرف الأسرة " بأنها البيئة الإجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل بتكوين ذاته والتعرف على نفسه عن طريق عملية الأخذ والعطاء والتعامل بينه وبين أعضائها " .

" فالطفل يمارس أولى علاقاته الإنسانية ويكوّن تجاربه وخبراته فيها و يتعلم أنماط السلوك الإجتماعي، وحتى مظاهر التكيف والتي تتشكل تبعا لنوع العلاقات الإنسانية داخل الأسرة، وذلك لأن إشراف الوالدين وقيامهم بتعليم أولادهم وتشكيل خبراتهم، هي الوسائل التي تتشكل بواسطتها إتجاهاتهم ومعتقداتهم وأنماط سلوكهم، إضافة إلى كونهما النموذج الذي يقتدي به الأطفال وأنها مصدر التوجيه و النظام بمختلف ضوابطه " . (العيسوي، 1974: 17)

وبالتالي تلعب هذه المحددات دورا فعالا في التكيف مع المحيط المدرسي، وتقر بطريقة أو بأخرى كيفية تفاعله مع العملية التربوية بمختلف عناصرها وأدواتها، من مرب وكتاب وإدارة ورفاق وتنظيم مدرسي ووسائل إيضاح، كما تقرر مستقبل الطفل، ونظرته إلى الحياة ودرجة الإهتمام التي يبديها تجاه المدرسة وعناصرها.

حيث تؤثر الأسرة في عملية التوجيه من خلال تأثير رأي الأولياء أو الإخوة الكبار سنا، على إختيارات الأبناء للشعب أو التخصصات الأخرى، تحقيق الرغبة وطموح وميل الأولياء بعيدا عن الرغبة الحقيقية للأبناء وميولاتهم وإستعداداتهم وطموحاتهم الخاصة بهم، كما يلعب المستوى الثقافي والإجتماعي دورا في تحديد إختيار التلاميذ للشعب التي تتماشى مع نظرة الأولياء، رغبة منهم في تحقيق المكانة الإجتماعية المرموقة والمناسبة لمساعدتهم الإجتماعي، دون الإهتمام بالرغبة الحقيقية للأبناء وقدراتهم الفعلية وإمكاناتهم .

وقد تحتم على الأبناء من الأسر ذات المستوى الإقتصادي المتوسط التنازل عن طموحاتهم الدراسية، بإختيار أي شعبة أو تخصص يدرس في مدة زمنية أقل، ويعود بالفائدة المالية، بغض النظر عن ملاءمته لرغبة الأبناء الحقيقية، مما قد يؤدي بهم إلى الفشل وسوء التوافق .

4-2- المدرسة

تعرف المدرسة " بأنها مؤسسة تربوية إختارها الإنسان من أجل أن نتولى تربية النشء الصاعد، وهي الأداة والآلة والمكان الذي بواسطته ينتقل الفرد من حياة التمرکز حول الذات إلى التمرکز حول الجماعة، وهي الوسيلة التي يصبح من خلالها الفرد الإنسان إنسانا إجتماعيا وعضوا عاملا في المجتمع " . (بوصلب، 2002: 63)

وهي نقطة الإلتقاء لعدد كبير من العلاقات الإجتماعية المتشابكة المعقدة، وهذه العلاقات هي المسالك التي يتخذها التفاعل الإجتماعي والقنوات التي يجري فيها التأثير الإجتماعي . (مرسى، 1976:

فيتأثر الفرد بطبيعة العلاقات العديدة والمختلفة القائمة بينه وبين مجموعة الأفراد داخل المدرسة سواء أكانوا أفراداً أو رفاقاً، أو كانوا مدرسين أو أساتذة باختلاف عاداتهم وأخلاقياتهم وإتجاهاتهم وثقافتهم، وبالتالي تتكون شخصيته وفق ما إكتسبه من خلال تفاعلاته مع مختلف عناصر البيئة المدرسية .

وتسعى المدرسة إلى تعليم الفرد وإكسابه المعارف والمهارات العلمية وتربيته نفسياً وإجتماعياً وفكرياً ودينياً، والحفاظ على شخصيته الثقافية وتوجيهه وفقاً لحاجته ولتطلبات المجتمع وحاجاته، وذلك بمساعدة كل من المدرس والموجه في تذليل الصعوبات وحل المشاكل التي تعترض طريق الفرد (التلميذ) سواء كانت دراسية أو شخصية (نفسية، إجتماعية) كل حسب دوره ومهامه داخل العملية التربوية، ولمدى تقبل التلميذ لأفكارهما وتوجيهاتهما، بحكم تعاملهما المستمر مع التلميذ متابعتهما لمساره الدراسي بصفة مستمرة وعن قرب، وبالتالي يتأثر إختيار الشعب بتوفر نوع التخصص أو طبيعة الشعبة المتوفرة في المؤسسة التربوية التي يدرس فيها التلميذ، وكيفية تقييم نتائج التلاميذ عبر إختبار الفصول طيلة السنة الدراسية، وتحدد بصمة تأثير المدرسة على المسار المدرسي والمهني للتلميذ بالإضافة إلى دور كل من المدرس والموجه (مستشار التوجيه المدرسي والمهني) في إختيار التلميذ للشعبة تتأثر بهما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أو من خلال نيابتهما عنه في إتخاذ قرار التوجيه أثناء مجالس القبول والتوجيه المدرسي . (بوصلب، 2002: 64)

3-4- المجتمع:

" يرتبط المجتمع الذي يعيش فيه بكثير من الصلات، فالمجتمع هو الذي يمدّه بأسباب الحياة المادية والمعنوية، فيوفر له المأكل والمشرب والمأوى والأمن والحماية، كذلك فإن المجتمع يمد الفرد بالثقافة والخبرات والمهارات من خلاصة التجارب الإنسانية الطويلة، هذه الثقافة هي التي تساعد الفرد على التكيف للحياة الإجتماعية من ناحية، وتساعد في إشباع حاجياته ودوافعه المختلفة من ناحية أخرى " (العيسوي، 1984: 41)

ويكتسب الفرد معظم ميولاته وإتجاهاته وقيمه ومثله العليا من المجتمع الذي يعيش فيه، بمعنى آخر نتيجة لتفاعله مع عناصر هذا المجتمع، من خلال ما يمر به من خبرات ومواقف من طفولته المبكرة داخل الأسرة إلى غاية دخوله المدرسة، وإندماجه كلية مع أفراد مجتمعه وتفاعله معهم فتتكون لديه آراء وأفكار وإتجاهات نحو مختلف الأمور والقضايا الحياتية .

وتعمل كل من الأسرة والمجتمع على تربية الفرد وتهذيبه، وإعداده ليكون فرداً صالحاً في إطار عملية التأثير والتأثير، وإن الفرد ابن مجتمعه وإجتماعي بطبعه .

" حيث يتدخل المجتمع في عملية التوجيه، من خلال القوالب الإجتماعية السائدة والتي تعطي الأفضلية لبعض الشعب، والتي بدورها توصل إلى فروع ودراسات عليا، تسمح لطلابها بممارسة مهن ووظائف ذات صيت إجتماعي، منها الطب، الهندسة، المحاماة، الصحافة، والتي بدورها تفرض على أصحابها أدواراً إجتماعية محددة " . (بوصلب، 2002: 64)

كما يتأثر التوجيه المدرسي كذلك بعامل الجنس وإختلافه، وتباين الدور الذي يقوم به كل فرد من الجنسين، حيث يتجلى ذلك في إختيار بعض الشعب على حساب أخرى لصالح الذكور مثلاً دون الإناث، وذلك تماشياً للدور الإجتماعي الذي يميل إليه المجتمع بعباداته وتقاليده، ومعايير الإجتماعية وقيمه وإتجاهاته، نحو الأفراد وأدوارهم ومكانتهم داخل المجتمع ،بالإضافة إلى عوامل أخرى كالأسرة

ومستواها الإقتصادي والاجتماعي، جماعة الرفاق، وماتوفره من معلومات وإعلام وإشهار لبعض المهن من خلال وسائل الإعلام (التلفزة، الجرائد، المجلات الخ) لها تأثير مباشر على إختيار الفرد (التلميذ) للشعبة التي تمكنه من الوصول إلى المهنة التي يرغب ممارستها في المستقبل . (يوسف، 2001 : 66)

5- التوجيه المدرسي في الجزائر:

5-1 - لمحة تاريخية عن تطور التوجيه المدرسي في الجزائر:

بدأت حركة التوجيه في الجزائر قبل الإستقلال في شكل توجيه مهني، ذلك أنه كان يهدف إلى إنتقاء الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 17 إلى 18 سنة والراغبين في إكتساب تأهيل مهني يدوي بسيط، أما الجانب المدرسي من التوجيه فقد ظهر بعد شروع السلطات الفرنسية في تنفيذ مشروع مخطط قسنطينة في الفترة الممتدة بين 1959 و 1960. (وزارة التربية الوطنية، 2001: 08)

حيث بدأ الإهتمام تدريجيا بمشاكل تكيف الأعداد الهامة من المقبولين في المرحلة الثانية من التعليم، في ظل تبني ديمقراطية التعليم، مع تمديد فترة الدراسة الإلزامية وتغيير النظام التقني . (مشري، 2003: 41)

بالموازاة مع ذلك إرتفع عدد المراكز العمومية للتوجيه المدرسي والمهني إلى أن وصل إلى تسعة، عشية الإستقلال (الجزائر، وهران، قسنطينة، عنابة سطيف، سعيدة، تلمسان، الشلف وتيزي وزو). (مشري، 2003 : 09) يعمل بها مستشارا، لكنها أغلقت أبوابها بسبب مغادرة التقنيين الأوروبيين، ولم يستأنف منها العمل سوى ثلاثة مراكز وهي مركز " وهران، الجزائر، عنابة " بفضل خمس مستشارين منهم ثلاثة جزائريين . (برو، 1993: 37)

وفي سنة 1964 تأسس معهد علم النفس التطبيقي والتوجيه المدرسي والمهني، الذي أخذ على عاتقه مهمة تكوين مستشاري التوجيه إلى غاية 1985 حين أدمج في معهد علم النفس، وهكذا فإن أول دفعة لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني تخرجت بعد الإستقلال كانت في سنة 1966 . (وزارة التربية الوطنية، 2001: 09)

أما البداية المنظمة لإدخال التوجيه المدرسي والمهني للنظام التربوي في الجزائر، فتعود إلى سنة 1967 بعد ظهور المرسوم رقم 67 - 1967، المؤرخ في 14-09- 1967 والمتعلق بتنظيم الإدارة العامة لوزارة التربية الوطنية ، والذي أنشئت بمقتضاه المديرية الفرعية للتوجيه والتوثيق المدرسي المكلفة بمايلي :

- تنظيم وتسيير المجالس المدرسية ومصالح التوجيه .
- جمع وتوزيع الوثائق المتعلقة بالمهن والمشاكل المؤدية إليها .
- توجيه التلاميذ طبقا للإحتياجات وألويات النشاط الإقتصادي والإجتماعي .
- تركيب وإنجاز الخريطة المدرسية وبرامج التجهيز المكيفة حسب ضرورات مخطط التكوين ومطابق للإختيارات السياسية للحكومة فيما يتعلق بالتربية .
- عمل متواصل مباشر مع التلاميذ عن طريق إمتحانات وملاحظات جماعية أو فردية يصل في نهاية الأمر إلى مجلس توجيه .
- إعلام متواصل للتلاميذ والأولياء والمربين ونشر وتوثيق له الخاصيات المدرسية والمهنية بالطرق الجامعية .

- الإتصال بالمصالح المركزية ومراكز التوجيه المدرسي والمهني . (برو، 1993 : 38)
- وفي عام 1980 صدر مرسوم يحدد تنظيم الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية تحت رقم 80 / 19 المؤرخ في 31 - 01 - 1980 ، أنشئت بمقتضاه مديرية الإمتحانات والتوجيه المدرسي، والتي تفرعت بدورها إلى ثلاث مديريات منها المديرية الفرعية للتوجيه المدرسي والمهني التي كلفت بمايلي :
 - جمع الوثائق الضرورية التي تتعلق بالمهن والنظام الوطني للتكوين، ومناصب الشغل المتوفرة في عالم الشغل .
 - تأمين الإعلام الضروري عن طريق الوسائل الملائمة، لإطلاع التلاميذ والمربين على الإمكانيات الموجودة في هذا الميدان .
 - دراسة توجيه التلاميذ تبعاً لإستعداداتهم ومتطلبات التنمية .
 - تنظيم إختبارات ذات طابع نفساني تربوي في هذا الصدد .
 - القيام بالإتصالات الضرورية مع عالم الشغل والهياكل الإجتماعية التربوية، لتسهيل إدماج التلاميذ فيها.
 - إجراء دراسات في عالم الإمتحانات والأبحاث الضرورية التي تستهدف ضبط نظام حديث لتقييم المعلومات المدرسية و برامج التعليم والتكوين ومناهجها . (وزارة التربية الوطنية، 1980: 13)
- أما فترة التسعينات وما بعدها، فقد شهدت عملية التوجيه المدرسي تطوراً واضحاً وذلك من خلال:
 - إنشاء مستوى ثان للتوجيه بعد السنة الأولى .
 - إدماج مستشاري التوجيه في الفريق التربوي للثانويات .
 - توسيع مجال تدخل مستشاري التوجيه إلى مستويات دراسية مختلفة . (بلحسيني، 2001: 26)

2-5- أهداف التوجيه المدرسي بالجزائر

فيما يخص التوجيه المدرسي والمهني ورد في الأمر 76- 35 المؤرخ في 16- أفريل - 1976 والمنظم للتربية والتكوين في الجزائر، المهام التالية للتوجيه المدرسي والمهني من خلال نصوص المواد التالية :

***المادة 61 :** " إن مهمة التوجيه المدرسي والمهني هي تكييف النشاط التربوي وفقا لـ :

- القدرات الفردية للتلاميذ .

- ومتطلبات التخطيط المدرسي .

- وحاجات النشاط الوطني .

ويرتبط التوجيه المدرسي بمسيرة الدراسة في مختلف مراحل التربية والتكوين " .

ملاحظة: لم تؤخذ بعين الاعتبار المكتسبات القبلية للشعبة ورغبة التلاميذ فقد طغت عليها متطلبات التخطيط .

*** المادة 62 :** " يهدف التوجيه المدرسي والمهني إلى ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ معرفتهم "

وهذا من شأنه تسهيل مهمة الموجه ومساعدته على توجيه التلاميذ إلى الشعب التي تتناسب أكثر مع ملحمهم .

*** المادة 63 :** تكييف النشاط التربوي وفقا لقدرات التلاميذ وذلك من خلال " مساهمة مؤسسات التوجيه المدرسي والمهني، بالإتصال مع مؤسسات البحث التربوي في أعمال البحث والتجربة والتقييم حول نجاعة الطرق التربوية وإستعمال وسائل التعليم وملائمة البرامج وطرق الإختبار " .

*** المادة 64 :** موضوعها أهداف التوجيه المدرسي والمهني ووسائل وطرق تدخله حيث نقدمها كالتالي :

" يهدف التوجيه المدرسي والمهني إلى :

- متابعة تطور التلاميذ من خلال دراستهم .

- إقتراح طرق لتوجيه التلاميذ أو إستدراكهم .

- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني " .

*** المادة 65 :** يتم التوجيه المدرسي والمهني في المراكز المتخصصة وفي مؤسسات التربية والتكوين .

*** المادة 66 :** تحدد كفايات تنظيم التوجيه المدرسي والمهني بنصوص لاحقة .

ورغم أن الأمر 76- 35 كان لا يزال ساري المفعول، إلا أنه صدرت منشائر عديدة منذ سنة 1991 لتعدل تدريجيا وبصفة غير مباشرة بعض الإنحرافات التي حدثت في التوجيه المدرسي والمهني بسبب التغافل عن أهمية المعايير البيداغوجية، كما جاء في مضمون المنشور الوزاري الصادر بتاريخ 18 سبتمبر 1991، والمتعلق بتعيين مستشاري التوجيه بالثانويات، وينص على " تقويم ممارسات التوجيه المدرسي والمهني، تبرز ضرورة إعادة النظر في مفهوم التوجيه وأساليبه للخروج به من حقل

التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ إلى مجال المتابعة النفسانية والتربوية ، Suivi Psychopédagogique " والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي، للمؤسسات التعليمية و الأداءات الفردية للتلاميذ " .

ويسند هذا المنشور المهام التالية للتوجيه المدرسي والمهني :

- التعرف على التلاميذ وطموحاتهم .
- تقويم إستعداداتهم ونتاجهم التربوية .
- تطوير قنوات التواصل الإجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية وخارجها .
- المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ وإرشادهم.

ولتحقيق ذلك تقرر " تعيين وإدماج مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الفرق التربوية للمؤسسات التعليمية من ثانويات أولا، فمدارس أساسية ثانيا بصفة تدريجية ابتداء من الموسم الدراسي 1991-1992 " .

ورغم وضوح هذه المهام والأهداف المسندة إلى التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر، وتحديدًا إلا أنه يمكن القول أن معطيات الخريطة المدرسية و " التنظيمات البيداغوجية " للمؤسسات التعليمية، طغت على فعل التوجيه وأخرجته من إطاره الطبيعي، ليصبح مجرد عملية تقتصر على توزيع التلاميذ على عدد من الشعب أو الفروع المدرسية، إلى أن تم تعديل إجراءات القبول في التعليم الثانوي بموجب المنشور الوزاري رقم 2069 المؤرخ في 28 نوفمبر 1995، الذي أجبر القائمين على الخريطة المدرسية والتنظيمات التربوية للمؤسسات التعليمية على التخلي نهائيا عن العمل بنظام النسب في تحديد مقاييس وضع التنظيمات البيداغوجية للمؤسسات، وذلك بموجب المنشور الوزاري رقم 117 / م . د / 1996 المؤرخ في 24 جانفي 1996 والخاص بالدخول المدرسي 1996 - 1997 . (وزارة التربية الوطنية، 2001: 08-12)

وهكذا يصبح هدف التوجيه المدرسي والمهني ذا صبغة تتلاءم أكثر مع الملمح الحقيقي للتلميذ ، وبذلك يتخطى مرحلة " توزيع " التلاميذ على مختلف الشعب أو الفروع، ويحذر من عواقب اللجوء إلى الملاءمات لكل " البقع البيداغوجية " المتوفرة على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي، بغض النظر عن النتائج المدرسية للتلاميذ ومؤهلاتهم الفعلية.

وأخيرا يأتي المنشور الوزاري رقم 28 / 0 ، 2 ، 96 / 6 المؤرخ في 26 فيفري 1996 ، ليقر بأن عملية التوجيه من بين العمليات السيكو بيداغوجية الحساسة التي لها تأثير كبير على مسار التلاميذ الدراسي ومستقبلهم المهني، ويجعل من إيجاد الصيغ الكفيلة تحصر مختلف الجوانب التي من شأنها أن تسمح بتوجيه التلميذ توجيهًا يتناسب وقدراته وكفاءاته الفعلية للحفاظ على حظوظه في النجاح هدفًا رئيسيًا للتوجيه المدرسي والمهني . (جلال، 1992: 108)

3-5- الإجراءات التنظيمية لعملية التوجيه المدرسي في الجزائر

أ- نشاطات التوجيه :

تتوزع نشاطات مستشار التوجيه في ثلاث مجالات رئيسية وهي :

* الإعلام :

- دعم الإعلام تجاه الأساتذة والأولياء بتنظيم حصص إعلامية عامة ومختصة .
- تنشيط خلية الإعلام والتوثيق في الثانوية وفي المدارس الأساسية التابعة للمقاطعة (تنظيم وتجديد الوثائق، تنشيط) .
- تنظيم حصص إعلامية جماعية لفائدة التلاميذ وتعطى الأولوية للأقسام النهائية (السنة التاسعة أساسي، السنة الثالثة ثانوي) .
- ضمان مداومات فعلية في ثانوية الإقامة وقدّر الإمكان في المدارس الأساسية بالمقاطعة ، وذلك وفق رزنامة تحدد من بداية السنة بالتنسيق والتشاور مع مديري المؤسسات المعنية .
- إستقبال وإعلام المسجلين في الثانويات المسائية .
- تنظيم زيارات إعلامية في الميدان لفائدة التلاميذ، تحت إشراف إدارة المؤسسات التعليمية بالمقاطعة (في إطار تنظيم أبواب مفتوحة على المؤسسات لتكوينية والمعاهد) .
- تقويم مدى تأثير عملية الإعلام في الوسط المدرسي .

* التوجيه :

- معالجة بطاقة المتابعة والتوجيه وإستغلالها .
- القيام بإجراء الفحوص السيكولوجية على التلاميذ في الثانوية (حسب الحاجة والإمكانات) ومقارنتها بالنتائج المدرسية .
- إجراء إستبيان الحوافز والإهتمامات على تلاميذ الثانوية ثم تستغل وتشرح نتائجها للتلاميذ و الأساتذة .
- إقامة ودعم الإتصال المباشر مع التلاميذ عن طريق المقابلة .

* التقويم :

- تحليل النتائج المدرسية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي في مختلف الفروض والاختبارات ، ومن خلال ذلك دراسة توزيع التلاميذ في كل الجدوع المشتركة حسب المواد والأقسام قصد المشاركة في مجالس التنسيق والمتابعة في تعليم كل مادة .
- دراسة وإستثمار نتائج عمليات التقويم التربوي والمساهمة في تنظيم كيفية وطرق إنجازها .
- إستغلال نتائج إختبارات المكتسبات المسبقة وتبليغها إلى المدارس الأساسية الأصلية بالمقاطعة . (وزارة

التربية الوطنية، 1991 : 13)

مما سبق نلاحظ ما يلي :

- تتوزع نشاطات التوجيه بين نشاطات مركزة حول التلميذ ونشاطات ثانية مركزة حول عناصر المحيط الإجتماعي لهذا التلميذ، وهذا يعكس إيمان السلطات المعنية، بأن التوجيه المدرسي ليس عملية يمكن القيام بها وفهمها بمعزل عن هذه العناصر (الأساتذة الأولياء، المحيط المهني... الخ) .

- إن أكثر نشاطات التوجيه إرتباطا باختبارات التلاميذ الدراسية هو الإعلام، ذلك أن المستشار يعتمد إلى التواصل المباشر مع التلاميذ، وذلك لتقديم شروحات وافية حول المسارات الدراسية والمهنية، من هنا أحاطته السلطات المعنية بعناية فائقة تتجسد خاصة في إستمرارية هذا الإعلام ومسايرته للتلميذ خلال المراحل الدراسية المختلفة .

- إن هذا التصور للتوجيه المدرسي يتوافق مع ما جاء به المنحى التربوي في التوجيه، ولكننا من جهة ثانية نلاحظ أن بعض الممارسات لا تزال مرتبطة بمبادئ المنحى التشخيصي، خاصة تلك التي تتعلق بالنشاطات الإعلامية والدور السلبي للتلميذ خلالها، فهو لا يبحث عن المعلومة ولكنه يستقبلها، وللإشارة فإن الجرائر حاولت معالجة هذه النقطة بالتحديد من خلال محاولة تطبيق برنامج تربية الإختيارات، ولكن هذا البرنامج لا يزال قيد التجريب في ولايات محدودة في إنتظار التعميم .

ب - وسائل التوجيه المدرسي :

تجدر الإشارة إلى أن وسائل عملية التوجيه المدرسي خضعت بدورها لعمليات تعديل متوالية، هدفها جميعا تفعيل هذه الوسائل وبالتالي تحقيق أهداف التوجيه، ومن بين هذه الوسائل ما يلي :

* بطاقة الرغبات

إنطلاقا من إدراك وزارة التربية الوطنية لأهمية الرغبة في عملية التوجيه، فإن التلميذ أعطي فرصة لإختيار الشعبة التي يريد مواصلة دراسته بها والتصريح بها في بطاقة الرغبات ، خاصة إذا ماكانت تتوافق مع النتائج المدرسية ومقتضيات الشعبة المرغوب فيها، إلا أن فعالية هذه البطاقة تبقى مرهونة بتنظيم حملات إعلامية لفائدة التلاميذ وأولياءهم قبل تسليم هذه البطاقات، لتقديم كل المعلومات الخاصة بالشعب المتوفرة وبمتطلباتها ومستلزماتها وبالمسارات الناجمة عنها وما تقتضيه هي الأخرى، من أجل الوصول بالتلميذ إلى إختيار يتماشى ونتائجه الدراسية وقدراته الفعلية التي يجب أن تكون هي المعيار الوحيد في التوجيه إلى مختلف شعب التعليم الثانوي . (وزارة التربية الوطنية، 1991 : 200)

* بطاقة المتابعة والتوجيه

وهي عبارة عن بطاقة مجمعة أو سجل تجمعي بصفة ملخصة ومبسطة جدا، حيث تحتوي على جملة المعطيات الخاصة بالتلميذ (بيانات خاصة اجتماعية، صحية ودراسية) وتسجل فيها رغبات التلميذ ونتائجه الدراسية خلال السنة الأولى ثانوي، بالإضافة إلى ملاحظات مجالس الأقسام في كل فصل ونتائج حساب مجموعات التوجيه، أي معدله في كل مجموعة في مختلف الشعب سواء كانت شعب علمية أو تكنولوجية أو تقنية، وكذلك تحتوي هذه البطاقة على نتائج متابعة للمستشار المتمثلة في الإختبارات النفسية إستبيان الميول والإهتمامات، المقابلات والملاحظات المستخلصة .

ويدون قرار مجلس القبول والتوجيه سواء بالإنقال إلى السنة الثانية أو بإعادة السنة أو بالتوجيه إلى الحياة العملية (نهاية الدراسة) في آخر البطاقة .

* الوسائل المستعملة في إطار متابعة التلاميذ

يمكننا حصر هذه الوسائل، كما ورد ذكرها في بطاقة المتابعة والتوجيه كما يلي :

* إستبيان الميول والإهتمامات

يعتبر إستبيان الميول والإهتمامات وثيقة أساسية في عمل مستشار التوجيه المدرسي ، و قد تم تنصيبه بموجب المرسوم رقم 510 / 1241 / 92 المؤرخ بتاريخ 04 فيفري 1992 ، يوزع على تلاميذ الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي، ويهدف إلى معرفة إهتمامات ورغبات التلاميذ وحصرها قصد تهيئتهم الى توجيه سليم بفضل تصحيح معلوماتهم وتوعيتهم بقدراتهم الحقيقية .

ويطبق هذا الإستهبيان ويفرع حسب كل جذع مشترك، وتتجلى أهميته في الإهتمام الفردي والشخصي بالتلميذ والوقوف على حقيقة إهتماماته ورغباته وحوافزه وهذا بمثابة خطوة إيجابية في منهجية التدخل وإستعمال الوسائل قصد التركيز على معرفة التلميذ وجوانبه الشخصية . (وزارة التربية الوطنية، 1993 : 204)

ويهدف الإستهبيان إلى حصر إهتمامات ورغبات التلاميذ قصد :

- تصحيح وتكييف مستواهم الإعلامي .

- توعيتهم بكفاءاتهم وقدراتهم الحقيقية في الجانبين المدرسي والسيكولوجي .

- مساعدتهم في تحقيق مشروعاتهم الدراسي أو المهني في المستقبل .

وقد صيغ هذا الإستهبيان في صيغته هذه وهي قابلة للتحسين والتكيف حسباً للواقع الإجتماعي والمحلي أخذاً بعين الإعتبار تأثير المحيط المدرسي والخارجي، وعوامل نفسية وإجتماعية على إختيار التلميذ، وعلى المستشار أن يتحكم في الإستهبيان وأن يصوغه في شكله النهائي حسب المعطيات المحلية .

يعتبر هذا الإستهبيان مجرد وسيلة مبدئية، ليست دقيقة ولا تحفظ جميع المتغيرات ذات الصلة بإختيار التلميذ (غير مقنن) لهذا فهو قابل للتعديل والتحسين ليصل إلى درجة الموضوعية والدقة المطلوبتين في هذا المجال . (يوسف، : 83)

- الإختبارات النفسية:

تم الإتفاق على إستعمال بعض الروايز النفسية والتقنية في (ملتقى مديري مساكن التوجيه المدرسي والمهني المنعقد في ديسمبر 1991) وبموجب المنشور الوزاري رقم 92 / 1241 / 631 ، والمؤرخ في 14 مارس 1992، يتضح أن هذه الروايز النفسية عبارة عن أدوات إضافية، تساعد على المعرفة الجيدة لإستعدادات التلاميذ وقدراتهم، إستكمالاً للمعلومات والملاحظات المسجلة أثناء مقابلة التلميذ، والتحاور معهم من طرف المستشار للتوجيه المدرسي والمهني ومن بين الروايز النفسية المختارة ما يلي : " التحويلات TF 80 ، كارا إكس KRX 34 ، كاتل 3A KATTELL 3A "

ويقترح تطبيق الرائز بين كاتل 3A و TF 80 في جميع المستويات وتطبق على تلاميذ الجذوع المشتركة، الروايز الثلاثة بكاملها (بإضافة رائز KRX 34) وتستخدم هذه الروايز لقياس الإستعدادات والقدرات الذهنية للتلاميذ، ومعرفة سبب التأخر الدراسي الذي يعانيه بعضهم، وبالتالي مساعدتهم على التكيف، وإعتمدت كذلك لأنها خالية من العامل الثقافي . (وزارة التربية الوطنية، 1997)

وقد تم تطبيق هذه الإختبارات في بعض الثانويات لتوفرها لديها، وهذا لا يعني أن تعميمها قد شمل جميع المؤسسات التربوية بل إختصر على البعض منها فقط .

5-4- الإجراءات التقنية لعملية التوجيه المدرسي

إن عملية توجيه التلاميذ إلى مختلف التخصصات التي تتناسب أكثر مع طموحاتهم وقدراتهم و التي تحدث في نهاية الفصل وفي نهاية الطور الثالث من التعليم الثانوي، حيث يقبل في السنة الثانية ثانوي كل تلميذ تحصل على معدل سنوي يساوي أو يفوق 10 / 20 ، وكل تلميذ تحصل على معدل أقل

من 10 / 20 فهو غير مقبول في السنة الثانية ثانوي (إما يعيد السنة الأولى ثانوي أو يوجه إلى مركز التكوين المهني)، و لذلك من المهم التعرّيج على الإجراءات التقنية التي تحكم عملية القبول :
أ. طريقة حساب المعدلات :

♦ المعدل السنوي = (م ف1 + م ف2 + م ف3) / 3

♦ المعدل الفصلي = مجموع (معدل المادة * المعامل) / مجموع المعاملات

♦ معدل المادة = (معدل المراقبة المستمرة 2X + الامتحان 3X) / 5

♦ معدل المراقبة المستمرة = (معدل تقويم النشاطات + الفرض 1 + الفرض 2) / 3

هذا إذا كانت المادة أساسية (رياضيات، فيزياء، علوم ط، إعلام آلي، تكنولوجيا)
و بالنسبة لباقي المواد فيحسب بالطريقة الآتية :

♦ معدل المراقبة المستمرة = (معدل تقويم النشاطات + الفرض 1) / 2 (انظر الملحق رقم 02)

ب - إجراءات التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي

♦ يتم توجيه التلميذ المقبول في السنة الثانية ثانوي إلى إحدى الشعب المنبثقة عن الجذع الذي كان يدرس فيه ، حسب الترتيب الإشتقائي لكل التلاميذ المقبولين في معدل مجموعة التوجيه للشعبة المرغوب فيها ك رغبة أولى .

♦ وإذا لم تؤهله نتائجه في مجموعة التوجيه لتلبية رغبته الأولى حسب الترتيب الإشتقائي ، فسيوجه حسب رغبته الثانية وفقا للترتيب التفصيلي في مجموعة التوجيه لهذه الشعبة .

♦ وإذا لم تؤهله نتائجه في مجموعة التوجيه لتلبية رغبته الثانية فسيوجه إلى الشعبة المصرح بها ك رغبة ثالثة .

ج - مجموعات التوجيه للشعب المنبثقة عن الجذع المشترك

يحسب معدل مجموعة التوجيه لكل شعبة من شعب السنة الثانية ثانوي بإعتماد المعدل السنوي لكل مادة من المواد المؤلفة للمجموعة ، حيث يحسب معدل المادة بإعتماد النتائج المحصل عليها خلال السنة الدراسية . (أنظر الملحق رقم 03)

خلاصة :

نظرا لأهمية التوجيه سواء أكان مدرسيا أو مهنيا فإن فوائده تعود إلى الفرد والمجتمع، لذا يجب أن يكون عملية منظمة ومستمرة وشاملة، وتنظيمها يكون بإنشاء هيئات رسمية يشتغل فيها مختصون في التوجيه والإرشاد، وتسيير شؤونه وإنشاء إطار قانوني للقائم بالتوجيه تحدد مهمته ومسؤولياته، ولا ينبغي أن تستمر عملية التوجيه بحيث لا تتوقف عند توجيه التلميذ إلى دراسة معينة، أو الفرد إلى مهنة في حد ذاتها بل يجب أن يتابع الفرد منذ السنوات الأولى من تعليمه، وتوفير الخدمات الإرشادية والتوجيهية له كلما كان بحاجة إليها .

ويعتبر فعل التوجيه من بين العمليات السيكو بيداغوجية الحساسة التي يجب أن تعنى برعاية خاصة، لما لها من تأثير على المصير الدراسي للفرد وبالتالي على مستقبله بصفة عامة، ومن المؤسف أن نلاحظ أن هذه العملية خضعت ولسنين عديدة إلى حتميات تخطيط تربوي ممرکز لم يكن بوسع المشرفين على عملية التوجيه أو المكلفين بالسهر على تنفيذها التأثير فيها أو عليها، ولكن مميزات المرحلة التي وصل إليها النظام التربوي الجزائري ورصيده الكثيف في مجال التوعية المدرسي والمهني يقتضي تناول الموضوع بطريقة تسمح بإيجاد نقطة الإتران التوفيقية ما بين رغبة المتعلم لان تلبيتها يعد عنصرا أساسيا مسهلا للتعليم والإتساع، ونتائجه ومستلزمات النظام التربوي، دون التغافل عن مقتضيات المجتمع في شتى مجالات النشاطات التي تسمح بترقيته .

الفصل الثالث : التعليم الثانوي

تمهيد

- 1- تعريف التعليم الثانوي.
- 2- تطور التعليم الثانوي في الجزائر.
- 3- الهيكلية الجديدة للتعليم الثانوي .
- 4- وظائف و مهام التعليم الثانوي .
- 5- الأهداف العامة للتعليم الثانوي .
- 6- أهمية التعليم الثانوي .

خلاصة

تمهيد

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي من المراحل التعليمية الهامة لنمو الفرد في كافة الجوانب الجسمانية ، العقلية ، النفسيةإلخ ، حيث تساهم هذه المرحلة في تطوير العمليات التي تهيئ الطالب إلى التخصص والذي يكون بصورة أدق في المرحلة الجامعية ، كما تعتبر المرحلة مهمة وذلك لعملية النمو المتطورة ، فمن الناحية الجسمانية نلاحظ على المراهق تغيير الصوت وتوتر الحبال الصوتية إضافة إلى أدق الحواس وإستعدادها للتمييز الدقيق بين المدركات الحسية المتباينة ، أما من الناحية الإنفعالية فيكون لدى المراهق حساسية شديدة إذ يتأثر لأتفه الأسباب ، ويحاول مقاومة السلطة خاصة والديه لأنه يعتقد أنهما يريدان فرض السلطة عليه ، وهكذا يصبح القلق سائدا لدى المراهق سواء داخل الأسرة أو في المدرسة ، من حيث الإنضباط وكثرة الحركة ولذلك أصبح التعريف بخصائص المرحلة الثانوية أمرا ضروريا ومهما لكل المتخصصين والمربين لمساعدة التلميذ على معرفة الوضع الإجتماعي له حسب جنسه ، وكذا مساعدته على إختيار مهنة وعمل له في المستقبل وذلك من خلال التكوين الجامعي وإعداده لسوق العمل أو الحرف ، دون أن ننسى أن التعليم الثانوي لا يكون فعالا ما لم يعمل على الربط والتنسيق بين هذه المبادئ .

1- تعريف التعليم الثانوي

تعرف المرحلة الثانوية بالمرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها وفروعها، وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي، حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل النمو للفرد، وبما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها ميزات وخصائص تميزها عن غيرها، نفس الشيء بالنسبة للمراحل التعليمية، فكل مرحلة تختلف عن غيرها باختلاف المناهج الدراسية، الأساليب التعليمية وغير ذلك من نواحي النشاط المدرسي، والمرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري النقطة المركزية للمراحل التعليمية، بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي وفروعها ممتدة على التعليم العالي ومراكز التكوين الأخرى . (زكي، 1972: 14)

لقد تم الشروع في إعادة تنظيم المدرسة الثانوية وفقا لمؤهلات الطلبة وحاجات المجتمع بنظام جديد يعرف " المقاربة بالكفاءات "، ويمكن أن نستدل هنا بالمصطلح الذي حددته منظمة " اليونسكو Unesco " " المقصود بالتعليم الثانوي المرحلة الوسطى من سلم التعليم حيث يسبقه التعليم الأساسي ويليه التعليم العالي، وذلك في معظم بلدان العالم المتقدمة منها والنامية على حد سواء " (الميثاق الوطني، 1986: 279)

أما تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة فهو بأن " التعليم الثانوي هو المرحلة الدراسية التي تعطي السنوات الثلاث أو الأربع الأخيرة من التعليم الذي يسبق التعليم العالي، ويلتحق بالمدرسة الثانوية الطلبة من فئات العمر 15 إلى 19 عاما على الأقل " (عبد الحليم، 2008: 30)

كما يعرف بوفلجة غياث التعليم الثانوي على أنه " مرحلة مدتها ثلاث سنوات من التعليم المتخصص تنتهي بشهادة البكالوريا، هذه الشهادة التي تخول لصاحبها الإلتحاق بالجامعة دون شروط، كما أنها تسمح لصاحبها الإلتحاق بمختلف معاهد التعليم العالي " . (غياث، 2006: 33)

أما لحسن لبصير فعرف التعليم الثانوي كما يلي " تعد مؤسسة التعليم الثانوي، مؤسسة عمومية للتعليم، تتمتع بالشخصية المعنوية والإستقلال المالي، وتدعى المدارس الثانوية والمتاقن " . (لبصير، 2000: 39)

فالتعليم الثانوي إذن هو المرحلة التالية من مراحل نظام التعليم العام، والتي تلي مرحلة التعليم الابتدائي و المتوسط، وفي هذه المرحلة يبدأ تخصص الطلبة في العلوم أو الآداب.

2- تطور التعليم الثانوي في الجزائر:

قبل التطرق إلى تطور التعليم الثانوي في الجزائر يجب أن نوضح و لو بصورة موجزة التطور التاريخي للمدرسة الثانوية في المجتمعات الإنسانية المختلفة ، فالإهتمام بالتطور التاريخي له العديد من المبررات العلمية.

ويكشف التحليل السوسيوي تاريخي للنشأة الأولى لظهور المدارس الثانوية في المجتمعات البشرية أنها قامت على أساس تكوين طبقة من الموظفين و ضباط الجيش و كانت محط إهتمام الطبقة الأرستقراطية في الحضارة الفرعونية مثلا كانت المدارس الثانوية تهدف إلى إعداد و تخريج الإطارات الإدارية و الفنية التي تحتاجها الدولة في إدارة مؤسساتها و بظهور الحضارة الرومانية سارع الرومان إلى ترجمة العلوم اليونانية و نقلها إلى مدارسها، حيث حملت روما وحدها حوالي 130 مدرسة ثانوية تعمل على إعداد الأفراد إلى الحياة العامة.

و بعد ظهور الإسلام أنشأت عدة مدارس في البصرة و الكوفة و القيروان ، وظهرت في العهد الأموي مدارس نظام الملك ، التي ركزت على إعداد القوى البشرية التي تحتاجها الدولة ، وكانت هذه المدارس النواة الأساسية لإنشاء الجامعات ، كالجامعة المستنصرية ، القيروان ، الأزهر ، الأندلس.

أما في أوروبا ، والعصور الوسطى تحديدا أصبحت المدرسة الثانوية تعمل على تحقيق مهمة أساسية هي خلق طبقة التجار ، غير أن الثورة الصناعية لم تترك المدرسة الثانوية دون تأثير ، إذ أنها كما يقول **جونسن " johnson "** بتأكيدا على أهمية التصنيع و زيادة الإنتاج ، قد عملت على توسيع القاعدة التعليمية من خلال الدراسات الفنية و التدريب التقني ضمن مواد الدراسة بالتعليم الثانوي الذي كان مصبوغا بالنزعة الأكاديمية حتى ذلك الحين، و أصبحت الوظيفة التعليمية للمدرسة الثانوية "هي خدمة أهداف تعلم الحرف و المهارات و صقل المواهب العقلية " (عبد الحليم، 2008: 75، 76)

كان التعليم في الجزائر محدودا، و ذلك نتيجة إنتقائية التعليم في السنوات الأولى للإستقلال، و أهم حاجز بالنسبة للطلبة هو الانتقال إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي زيادة عن هذا الحاجز ، كانت الحاجة تدفع كثيرا من الحاصلين على شهادة التعليم الثانوي العام أو الأهلية (و هي ما صارت تعرف بشهادة التعليم المتوسط) إلى الالتحاق بمراكز التكوين المهني، أو يلتحقون بعالم الشغل مباشرة لهذا بقيت الثانويات في السنوات الأولى للإستقلال محدودة الإنتشار ، إلى أن إعتاد سياسة ديمقراطية التعليم و إنتشار التعليم الأساسي على نطاق واسع خاصة في القرى و المناطق النائية ، دفع إلى فتح المزيد من الثانويات العامة والمتاقن و الثانويات التقنية. (غياث، 1992: 55)

1-2- مراحل تطور التعليم الثانوي:

أ- المرحلة الأولى " 1962، 1970 " :- و هي الفترة التي سعت فيها الجزائر إلى خلق منظومة تربوية هدفها السعي إلى النهوض بالتعليم الثانوي من خلال تدابير و إجراءات إستعجالية ، لتأتي فيما بعد اللجنة العليا لإصلاح التعليم ، و هكذا فإن السنتين الأوليتين كانتا بمثابة فرض الذات الجزائرية و إثبات التعليم أمام نقائص كثيرة ، إذ تم السعي إلى إنشاء هياكل تربوية لإستيعاب طاقات متعطشة إلى العلم ، و بمجيء سنة 1964 عرف التعليم إصلاحات تنظيمية تتعلق بالحجم الساعي للغة العربية ، فضلا عن تعريف التربية الدينية و كذلك تدريس الفلسفة الإسلامية في الأقسام النهائية قصد تكوين شخصية التلميذ الجزائري بالإضافة إلى ذلك توحيد الطور الأول من التعليم الثانوي و التعليم المتوسط العام ، مع توحيد المواقيت و

البرامج ، كما تم التأكيد على تطوير المنظومة التربوية و إصلاحها ورسم المعالم الواضحة للإختيارات الأساسية في إنتهاج تعريب التعليم تعريبا شاملا و ديمقراطيته . (وناس ، و عبد الحميد، دس : 175)

ب - المرحلة الثانية " 1970، 1980 " :- تمت أهم التغيرات التي وقعت في هذه المرحلة في إطار التعليم التقني ، حيث أبقى على تحضير بكالوريا تقني رياضي ، و تقني إقتصادي ، وكذا بكالوريا تقني تابع لشعب تقنيات صناعية وتقنيات المحاسبة داخل الثانويات التقنية بالإضافة إلى ذلك فقد أنشأت متاقن الطور الأول سنة 1970-1971 و هي تستقبل تلاميذ السنة الخامسة أي السنة الثانية متوسط بهدف منحهم تكوينا يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الإنتقال إلى الطور الثاني لتلقي تكوينا يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين لكي يصبحوا تقنيين ، إلى أن هذه التجربة أهملت ابتداء من الدخول المدرسي 1973-1974 و حولت المتاقن إلى ثانويات تقنية . (غياث، 1992: 55)

ج - المرحلة الثالثة " 1980 ، 1989 " :- رغم التحولات التي عرفتتها المدرسة الأساسية في هذه الفترة ، إلى أن التعليم الثانوي لم يعرف تحولات كبيرة رغم إسناده إلى جهاز وزاري مستقل و قد إقتصرت الإصلاحات على التحولات التالية :

* التعليم الثانوي العام :

- إدراج التربية التكنولوجية سنة 1984-1985 و تلقينها من طرف أساتذة العلوم الطبيعية و الفيزياء ، و ذلك لنقص معلمي التعليم الثانوي الفني و الصناعي و لاسيما في العلوم و التكنولوجيا و تستعين الجزائر ببعض المعلمين في هذه التخصصات من العالم العربي و الدول الغربية. (مرسى ، دس: 245)

- إدراج التعليم الإختياري (لغات ، إعلام آلي ،تربية بدنية و رياضة ، فن) ثم التخلي عنه إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية : فتح شعبة - علوم إسلامية -.

* التعليم التقني :

- تطابق التكوين في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية.

- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني .

- إقامة التعليم الثانوي قصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية و الذي ظل ساري المفعول من سنة 1980-1984 .

- فتح شعب جديدة .

- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب .

و أمام قلة نجاعة الإجراءات الجزئية التي تم إتخاذها بغية تحسين التعليم الثانوي ، تجدر الإشارة إلى قراراتين :

- توحيد القرارات الوزاريين المكلفين بالتربية (وزارة التربية و التعليم الأساسي +كتابة الدولة للتعليم الثانوي).

- إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ونظام التكوين بصورة شاملة عام 1989، إلا أن النتائج التي توصلت إليها هذه اللجنة لم يتم إستغلالها.

كما تم تعديل طريقة الانتقال و التوجيه إلى التعليم الثانوي ، حيث أخذت نتائج التعليم الأساسي بعين الاعتبار في حساب معدل الانتقال.

و قد أعيدت صياغة برامج سنة أولى ثانوي خلال السنة الدراسية 1990-1991 ، ثم تلتها تعديلات السنوات الثانية و الثالثة في السنوات 1991-1992 ، ثم 1992-1993 على التوالي ، مع العلم أن كل برامج التعليم الثانوي العام عرفت تخفيضاً خلال السداسي الأول من سنة 1994.

أما فيما يخص التعليم الثانوي التقني فقد إتخذت مبادرة مراجعة برامج كل الشعب في بداية السنة الدراسية 1993-1994. (غيث، 2006: 55، 57)

د - المرحلة الرابعة 1990 إلى اليوم :- تم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي سنة 1991-1992 ، حيث كانت (علوم إنسانية ، علوم ، تكنولوجيا).

وتوجه إلى نوعين من التعليم الثانوي العام و التقني :

* **التعليم الثانوي العام :** جاء بعد إلغاء التعليم التأهيلي و يحتوي إبتداء من السنة ثانية ثانوي على الشعب التالية :

- **الشعب الأدبية :** و هي آداب وعلوم إنسانية ، آداب و علوم إسلامية ، آداب و لغات أجنبية .
- **الشعب العلمية :** و تتمثل في علوم الطبيعة و الحياة ، علوم دقيقة.
- **شعب التكنولوجيا و التسيير و الإقتصاد :** وهي هندسة ميكانيكية ، هندسة كهربائية ، هندسة مدنية ، تسيير و إقتصاد.

تتوج الدراسة بالتنويع بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي.

* **التعليم الثانوي التقني :** يشمل على الإختصاصات التالية :

- الكهرو تقني .

- الإلكترونيك .

- الصنع الميكانيكي .

- البناء و الأشغال العمومية .

- الكيمياء .

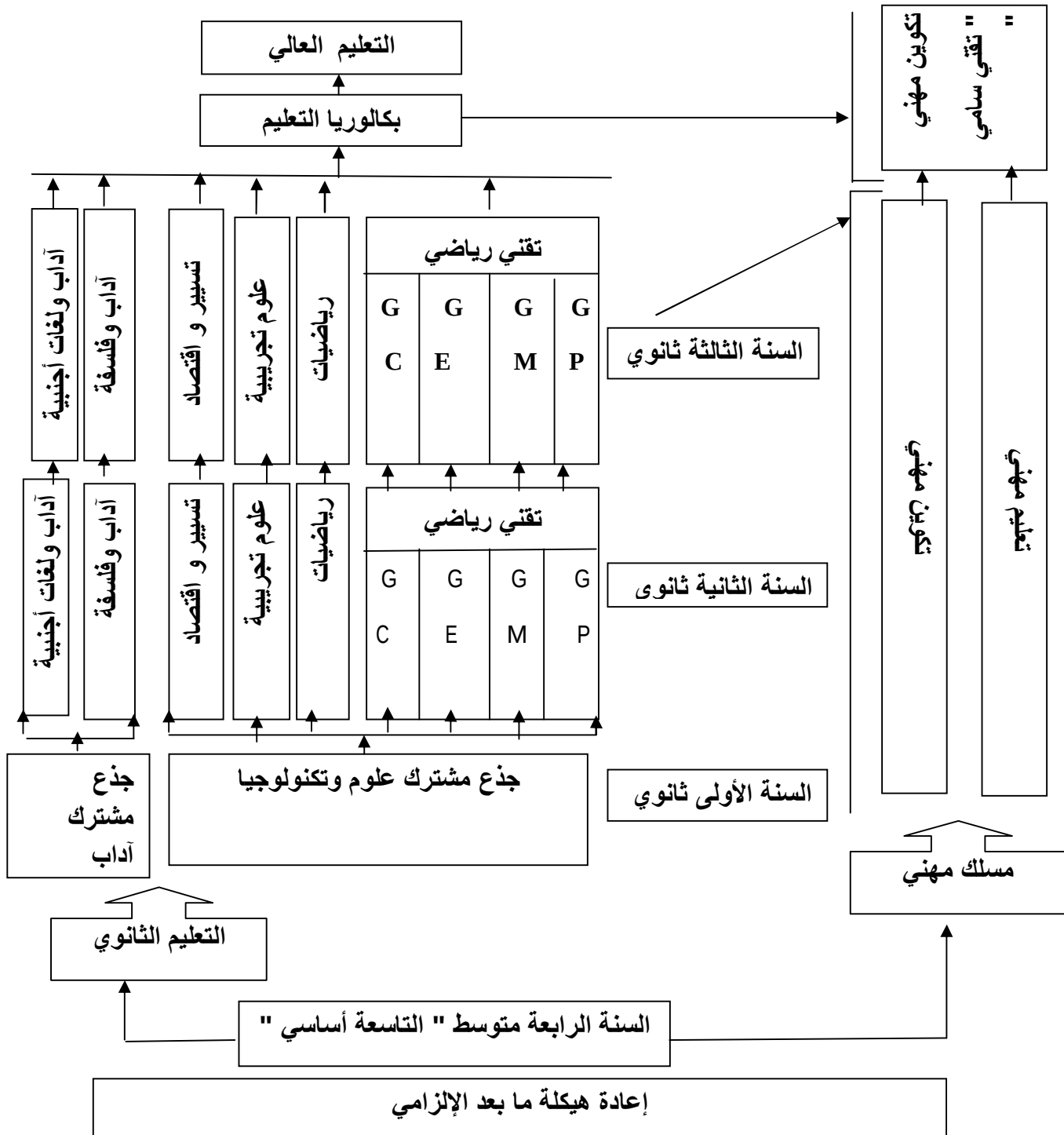
- تقنيات المحاسبة .

إن الدراسة في التعليم الثانوي التقني التي تسمح بالدخول إلى بعض الإختصاصات الجامعية تتوج بكالوريا التعليم التقني . (غيث ، 2006: 57، 58)

3- الهيكل التنظيمي الجديد للتعليم الثانوي

إن المقاربة التربوية الجديدة تسعى إلى تمكين الطالب من إكتساب الكفاءات ، التي تسمح له في النهاية بتحديد مصيره وإختيار مشروعه الفردي عن وعي، أي أنها تمكنه من النضج والإستقلالية بالنسبة للمحيط الذي يعيش فيه.

وفيما يلي الهيكل الجديدة للتعليم الثانوي حسب الإصلاح التربوي الجديد من خلال المخطط التالي:



شكل (01) : مخطط التنظيم الجديد للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي

يوضح هذا المخطط الفروع التي تتوفر عليها المدرسة الثانوية في الجزائر ، حيث أن التلميذ الناجح في شهادة التعليم المتوسط يتوجه إلى فرعين من التعليم : جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، و جذع مشترك آداب ، هنا يتوجه أصحاب المراتب الأولى " 15% الأوائل من الناجحين " إلى التعليم المعبر عنه في بطاقة الرغبات، أما البقية فتقوم الإدارة بحساب المعدل العام للمواد الدراسية الأساسية لكل فرع ليتوجه التلميذ إلى الشعبة المتفوق فيها "فمثلا تلميذ متفوق في الرياضيات والعلوم والفيزياء يتوجه إلى شعبة علوم وتكنولوجيا" و التي بدورها تنفرع إلى فروع: تقني رياضي ويحتوي على أربع فروع " GP = هندسة الطرائق، GM = هندسة ميكانيكية، GE = هندسة كهربائية، GC = هندسة مدنية " ، تسيير واقتصاد ، علوم تجريبية ، رياضيات، أما الفرع الأدبي فيتنفرع إلى فرعين آداب ولغات أجنبية و آداب وفلسفة.

4- وظائف (مهام) التعليم الثانوي

بحسب مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي المعد في شهر فيفري 2005 ،الذي يسعى إلى تحقيق الغايات التالية بشكل أساسي:

- المساهمة في تحسين وتطوير المستوى المعرفي والوعي للمواطنين.
- المساهمة في تخريج حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفية وكفاءات ثقافية معادلة للمقاييس والمستويات الدولية.
- تحضير الطلبة للحياة ضمن مجتمع ديمقراطي أساسه الإعتماد على النفس وإحترام الآخرين.
- تطوير وتدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضارة العالمية.
- المساهمة في تطوير البحث عن الإمتياز لدى التلاميذ.
- تشجيع وتطوير المعارف والكفاءات في كافة المجالات " العلوم و التكنولوجيا ، الآداب ... " .
- ودائما في إطار تحقيق هذه الغايات فإن أهم وظائف التعليم الثانوي بالجزائر تنحصر فيما يلي:
- تزويد التعليم العالي بأعداد الطلبة الملتحقين به، القادرين على مواصلة الدراسات العليا " النظرية و التطبيقية " .
- تزويد التكوين المهني بالمتكويين الجدد ، فهو يعتبر أحد الموارد الهامة التي تغذيه بالمترشحين ، وذلك وفق مستويات تخرج متباينة .
- تزويد عالم الشغل باليد العاملة شبه المؤهلة ، إذ يتقدم منه عشرات الآلاف في كل عام لطلب العمل.

(وزارة التربية الوطنية، 1992)

و التعليم الثانوي تعليم معد لإستقبال التلاميذ بعد التعليم الأساسي على أساس الشروط التي يحددها الوزير المكلف بالتربية (المادة 33 من المرسوم رقم 76/72 المؤرخ بتاريخ 16 أفريل 1996 يتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي) حيث يمتاز هذا التعليم بمجموعة من الوظائف التي عليه القيام بها : ومن بينها ما جاء في المرسوم الرئيسي رقم : 53/76 المؤرخ في 16 أفريل المتعلق بالتربية والتكوين الذي حدد وظائف التعليم الثانوي على النحو التالي :

- إستقبال التلاميذ الذين نجحوا في التعليم الأساسي وعلى أساس الشروط التي تحددها وزارة التربية .
- دعم المعارف المكتسبة .
- التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع .
- مواصلة الدراسة من أجل تكوين أعلى .
- تحضير التلاميذ بصفة متوازنة للإلتحاق بالتعليم العالي . (صبيح، دس: 67)

5- الأهداف العامة للتعليم الثانوي:

الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية المتزنة التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام ، وتحدد مسار إتجاهاته ونمط مناهجه و كيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئين المراهقين للانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسة إلى النضج والكمال وحياة المجتمع، والانتقال السليم يتحقق عن طريق مراعاة بعض الأهداف كالاتي:

1-5- الأهداف المعرفية:

- إكساب الطلبة المفاهيم العلمية الانسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع .
- تزويد الطلاب بمهارات فكرية ومناهج البحث العلمي .
- تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدرتهم الأدائية و إعدادهم مهنيا وتكنولوجيا .
- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم .
- تنمية تقدير المسؤولية وإحترام القانون والقيم.
- تقدير نجاحات الإنسان وقبول مسؤولية المواطنة و إدراك المواقف والأحداث الدولية .
- إكساب الطلاب حاسة التذوق الفني وتقدير الجمال.
- مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين . (القذافي والفالوقي ، 1997: 135)

2-5- الأهداف التربوية العامة:

- إيقاظ الشخصية وذلك من خلال تنمية الفضول للمعرفة، ونمو الفكر الناقد و الإبداع والإستقلالية الذاتية.
- تعريفه بالضغوطات والحياة الإجتماعية بكل أبعادها وإتجاهاتها ، وتنبيهه إلى قيمة الإتصال و التعاون في ذلك.
- إكتساب معارف شاملة وأخرى أساسية بصورة أكثر تخصصا وتدقيقا تكون ذات قابلية للإستعمال.

3-5- الأهداف المنهجية:

- يساهم التعليم الثانوي في إكساب التلاميذ جملة من السلوكيات، التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج وإتخاذ إجراءات عقلانية وفعالة فيما يخص تعلمه ومن أهمها:
- تنمية القدرة على الملاحظة و التنظيم و التحليل و التركيب .
- تنمية روح النقد و القدرة على القياس و إصدار الأحكام الموضوعية وتقويم الذات.
- تنمية القدرة على العمل المستقل و الجماعي وروح المبادرة والخيال الإبداعي والعمل المنتج.
- تنمية القدرة على إستعمال لغة بسيطة ووجيزة لشرح وتقييم الأحداث.

4-5- الأهداف التكوينية:

- إكساب الطلبة المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا في المجالات الأدبية والعلمية والتكنولوجية.
- التحكم في تقنية تسجيل المعلومات وتجميعها وتنظيمها وتبويبها.
- القدرة على تقديم العروض والتحكم في تقنية التلخيص و إيصال المعلومات للغير كتابيا أو شفويا.
- تنمية القدرة على إستعمال المفاهيم النظرية والقدرة على توظيف المعارف المتحصل عليها من مختلف المواد التعليمية في حل مشكلة ما.
- بناء قاعدة من المعايير الموضوعية المحددة، تكون المرجع بالنسبة للتلميذ أثناء إصداره لتقييمات علمية حول ظواهر معينة.(نعمون، 2005: 159، 161)

وحسب الباحث " فولكى Paul Foulque " 1997 التعليم الثانوي يسعى إلى تكوين الإنسان كإنسان، وليس لوظيفة محددة وإذا كانت المدرسة الثانوية لا تعطي ثقافة علمية ، فهي يجب أن تجعل الأفكار في حالة تقبل ثقافة من هذا النوع فيما بعد، فهي إذا كانت تحضر الإنسان لوظيفة معينة، فهذا يجعله أكثر قدرة على التحضير للوظيفة، و بصفة عامة فأهداف المدرسة الثانوية يمكن أن نلخصها في النقاط التالية:

- تحقيق النمو المتكامل للطلاب في إطارين هما:

- **الإطار العقلي:** يكتسب الطالب المعلومات والمهارات والإتجاهات والعادات والجرأة.
- **الإطار الإجتماعي العام:** بحيث تتكامل وتتوازن جوانب شخصية الفرد، وإعداد الطالب للحياة العملية في المجتمع، وتنمية الإتجاه العلمي وإحترام العمل اليدوي والإلتزام الإجتماعي . (مطوع، 1997: 353)
- أما النظام التربوي الجزائري فحدد أهداف التعليم الثانوي كالآتي :
- يمنح التعليم الثانوي كل الطلبة بإختلاف شعبهم تكوينا ثقافيا أساسيا، قصد تحقيق أهداف معرفية ومنهجية سلوكية، تسمح لهم بإكتساب مهارات تقنية، ويمكن حصر الأهداف المعرفية فيما يلي :
- التحكم في اللغة العربية والتعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده العربية الإسلامية، والتحكم في الرياضيات ومعرفة لغتين أجنبيتين على الأقل.
- تربية المواطن وتوعيته بمبادئ حقوق الإنسان والعدالة الإجتماعية وواجبات المواطن وتنظيم المجتمع والتنمية الإجتماعية والإقتصادية.
- يساهم التعليم الثانوي في دعم وإكتساب جملة من السلوكات التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج فعالة بالنسبة للنشاطات التعليمية ولعملية التعلم. (فروجة، 2011: 183)

6- أهمية التعليم الثانوي

التعليم الثانوي يقابل أهم وأخرج مرحلة عمرية في حياة الفرد، إذ أنه يغطي مرحلة المراهقة، وهي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية ذات الإتجاهات والقيم السليمة، وهذه الفترة من العمر " 12 - 18 " تمثل :

- مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمته ومعتقداته وسلوكه وهويته .
- تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم، لأن التعليم الثانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع، خاصة إذا اعتبرنا أن المرحلة الأولى من التعليم " الابتدائي "، تهتم بإمداد النشء بالأساسيات الأولى للتعلم في قراءة وكتابة وعمليات حسابية، وأصول الإنتماء والمواطنة، و أن المرحلة الأخيرة من التعليم " الجامعي " تقتصر على قلة منتقاة لأسباب علمية وإقتصادية وإجتماعية ووظيفية، وإنطلاقاً من هذه المعطيات الموضوعية، يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية :

1-6 المراهقة والتغيرات الجسمية والسلوكية:

على المؤسسة الثانوية أن توفر مختلف العوامل التي تساعد على تحقيق مطالب هذه المرحلة، فالمراهقة وما يصاحبها من تغيرات أساسية في البناء والإدراك والسلوك، وما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد، وتحدد سلوكه وعلاقته وتتجلى خلال التعليم الثانوي الذي يغطي هذه المرحلة الحرجة .

2-6 الارتباط بمشكلات المجتمع:

كثير ما تنبع مشاكل المراهقة من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، وترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع، وكل ما يحيط به من أزمات وما يسوده من فلسفات، وما يطرأ عليه من تغيرات تؤثر على المراهق وبالتالي تعليمه.

3-6 التنمية الإجتماعية والتطور الحضاري:

التعليم الثانوي ليس نوعاً من الترف أو الرفاهية التعليمية، وإنما يمثل فترة الإعداد الجاد للمواطن، وبناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية، وتساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي و التطور الحضاري. (القذافي، و الفلوقي، 1997: 122، 123)

كما يتصل التعليم الثانوي إتصالاً وثيقاً بما يسبقه ويلحقه من مراحل التعليم ، وهي صلة تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه بحيث تلائم مختلف أهداف ومناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية، وتناسب ظروف المتعلمين ورغباتهم من ناحية ثانية، وتشبع إحتياجات المجتمع وتحقيق الأهداف العامة المنشودة من ناحية ثالثة، وهذا ما أدى إلى ضرورة إعادة النظر في مختلف المناهج التعليمية في المرحلة الثانوية، وتسيطر أهداف تربوية جديدة أين ينسجم التعليم الثانوي مع التوجهات الجديدة للبلاد، في مختلف الميادين السياسية الإجتماعية و الإقتصادية والثقافية، وقد عمد المشرفون عند وضع المناهج الجديدة على مراعاة هذه التوجيهات، إنطلاقاً من المبادئ العامة المستخلصة من النصوص المرجعية للبلاد مثل:

- بناء الهوية الجزائرية.
- تكوين نظرة على العالم المتغير .
- تنمية القدرة على التأثير والتغيير كما مست المجالات الأساسية من :
- تنمية الشخصية .
- ترقية الفنون.

– التحكم في اللغات : توظيف الرياضيات، العلوم، التكنولوجيا في الحياة اليومية، الإهتمام بالعالم الخارجي بجميع جوانبه. (القرار الوزاري رقم 50، 2005)

خلاصة:

يتبين لنا أن مرحلة التعليم الثانوي حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية فيها يبدي التلميذ رغبته في التغيير، وتمتاز بنظام ومنهج خاص وصارم يهدف إلى تكوين جيد للتلاميذ، المقبلون في نهاية الثانوية على اجتياز شهادة تمكنهم من دخول الجامعة.

كما تتعاقب في فترة تدرس التلميذ في الثانوية سلسلة تغيرات على المستوى الثقافي والعلمي نظرا للمعارف الجديدة التي يتلقاها و لإندماجه في جماعات مختلفة، مما يجعل هذه المرحلة الهامة تخضع لعدة إصلاحات تربوية لمواكبة التطور العالمي وكذلك لإحداث التوافق وتنمية الدافعية للتعلم من خلال مناهج مرتبطة بخبرات الطلبة الذين يسعون إلى التحرر من سيطرة الراشد عن طريق النجاح ودخول الجامعة.

الفصل الرابع: مستوى الطموح

تمهيد

أولاً: الطموح

- 1 - مفهوم الطموح .
- 2 - أنواع الطموح .
- 3 - مستويات الطموح .
- 4 - خصائص الفرد الطموح.

ثانياً: مستوى الطموح .

- 1- مفهوم مستوى الطموح.
- 2- طبيعة مستوى الطموح.
- 3- الاتجاهات المختلفة في تفسير مستوى الطموح.
- 4- قياس مستوى الطموح.
- 5- العوامل المؤثرة في تحديد مستوى الطموح .
- 6- مستوى الطموح ودافعية الانجاز.

خلاصة

تمهيد

يعد الطموح واحداً من أهم أبعاد الشخصية الإنسانية لكونه بمثابة المؤشر الذي يمثل سلوك الإنسان في تعامله مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها.

فكلمة طموح يوصف بها الفرد الذي تخطى الصعاب وإستخدم قدراته وإمكاناته الذاتية لتحقيق أهدافه التي يصبو إليها، ويستطيع تحدي الأزمات والصعاب التي تواجهه لكي يحقق تلك الأهداف التي خطط لها، وعمل بجد وإجتهاد من أجل تحقيقها مستخدماً التخطيط للمستقبل، والتحدي للظروف الحياتية التي تقابله وجاعلاً حيز إعاقته على الهامش، وذلك لكي يصل إلى مكانة أعلى مما هو عليه.

ومن ثم فإن أهداف الفرد وطموحاته تؤثر في فكرته عن ذاته، ونجاح الفرد أو إخفاقه في تحقيق أهدافه وطموحاته مردود على توافقه وصحته النفسية، بحيث يتوافق مع ما لديه من قدرات وإمكانات و إلا أصبحت أهدافه ومطامحه مجرد نوايا وآمال خامدة تظل حبيسة في صدر صاحبها، ولذلك تتسع الفجوة بين مطامح الفرد وقدراته، مما قد يعرضه للشعور بالعجز والإحباط .

أولا : الطموح :

1 - مفهوم الطموح:

إن مصطلح الطموح يدل على ذلك الأمر البعيد العالي الذي يسعى الإنسان للوصول إليه ، فهو غير محقق له في الوقت الراهن ، ولكنه يأمل أن يحققه في المستقبل .
بحيث يشير في معجم التربية 1973 م إلى " الهدف أو إلى نوعية الأداء المرغوب فيه بواسطة فرد أو مجموعة في نشاط محدد " .

كما يعرف في معجم علم النفس 1997 بأنه " التطلع للوصول إلى هدف أو إنجاز معين " . (محمد علي ، 2010 : 54)

وعرف " أيزنك " الطموح بأنه " الميل إلى تذليل العقبات و تدريب القوة و المجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة و جيدة لتحقيق مستوى عال من التفوق على النفس " . (عبد الفتاح ، 1984 : 9)
طموح المتعلم هو ما يأمل إلى تحقيقه، ومستوى الطموح يؤثر في درجة نشاط المتعلم، فالمتعلم الذي يطمح إلى الإلتحاق بالجامعة يجاهد في تحصيله الدراسي ليحصل على المجموع الذي يمكنه من ذلك .

وتلعب العلاقات الأسرية دورا هاما في الطموح وتحفيز الإنتباه على المزيد من التحصيل العلمي و التفوق . (منصور و آخرون ، 2005 : 179)

وعندما كتب الفلاسفة عن الطموح فسروها على انها نوع من الرغبة، مثلا دافيد هيوم عرف الطموح على انه الرغبة في القوة .

المميز في تعريف هيوم هو انه ليس الوصول إلى المبتغى بل ان تكون للانسان السلطة في توجيه والتحكم في افعال الآخرين .

وعلق كل من هومر اكامينون و اوسيديوس و اشلي على معنى الرغبة التي يقصدها هيوم المحدودية بحيث الاخرى ان تكون الرغبة في الشرف بدل الرغبة في القوة .

أما هومر ارسطو و اكويناز و هاتشسون و سميث اعتبرو الرغبة في الشرف احد اهم اهداف الطموح لاستحقاق واكتساب والتمتع باحترام وحب البشرية، وهي اعظم اهداف الطموح.

وقد استخدم افلاطون المصطلحات التالية كأهداف للطموح:

حب الشرف philotimia (love of honor)

حب النصر philonikia (love of victory)

واقترح الهدف الثالث للطموح وهو النصر والنجاح.

واضاف اخرون غايات اخرى للطموح مثل : الثورة , والمعرفة , والمثالية .

وتكلم الكس توكيافيلي عن رغبة التوق الى العلو والرفعة . واعتبر هذا التعريف اقرب إلى

الطموح منه الى التمني . (Philosophy Massey University, 2006 : 53)

2 - أنواع الطموح

تتنوع طموحات الأفراد وتختلف حسب نوعية هذا الطموح و الفرد أو الجماعة التي تسعى لتحقيقه و من بين أنواعه ما يلي:

2 - 1 - الطموح الإجتماعي :

لاشك أن طموحات الشعوب المتقدمة تختلف إختلافا جذريا عن طموحات الشعوب الفقيرة أو المختلفة، فالفئة الأولى ينشدون مستويات عالية من الطموح تتميز بمزيد كم الرفاهية والرقى، و هذا ما يراه " انجافيل Angeovill " من (أن إرتفاع مستوى الطموح ظاهرة تنصف بها المجتمعات الحديثة) . (شكور، 1989 : 327)

بينما الفئة الثانية تسعى للوصول إلى تحقيق قدر محدود من العيش، فكلما تقدم المجتمع وإزدهر، نشأت طموحات جديدة تتلاءم مع الواقع الجديد ، ولا يختلف الحال كثيرا داخل المجتمع الواحد، فمستويات طموحات أفراده تختلف من شخص إلى آخر ومن زمن إلى آخر، ففي القريب كان الطلبة و الآباء و أفراد المجتمع يطمحون في مهن التدريس و التعليم و المحاماة و الطب ، ولكن مع مرور الزمن وما عرفته المجتمعات من تطور سريع في مناحي الحياة ، فلا شك أن طموحات أفراد المجتمع تغيرت لظهور مهن جديدة ، و أعمال حديثة إستهوت شباب اليوم ونستطيع القول إن طموحات آبائنا تختلف عن طموحاتنا الحالية ، و التي سوف تختلف عن طموحات أبائنا وهكذا دواليك (لعلنا لا نخطأ إذا قلنا أن ما إنتهت إليه البيئات المتباينة من أوضاع إنما كان ذات يوم مجرد صور ذهنية إرتسمت في عقول أناس إستشرفوا المستقبل ، وترسموا مثلاً عليا و عكفوا على تحقيقها بكل ما أوتوا من قدرة إبداعية فأحالوا بعض ما ترسموه إلى واقع حي نشاهده أمام أنظارنا اليوم ، كواقع قائم نابض بالحوية و الحياة على السواء) . (أسعد، 1992 : 67)

فإذا كانت الشعوب في حالة من الإستقرار فهي تطمح إلى تحقيق الأفضل دائما ففي المجتمعات النامية تطمح للحصول على مداخل ، و موارد مالية ، و على الإكتفاء الذاتي و القضاء على العديد من المشاكل الإجتماعية التي تنهك كيان المجتمع بينما تطمح الشعوب المتقدمة في الحصول على الإطمئنان النفسي ، و على الترف الثقافي و العلمي و التكنولوجي ، فمن أهم المعالم التقدم العلمي و التكنولوجي " زيادة التطلع إلى المستقبل و التخطيط له " . (زهران، 1998 : 39)

أما إذا كانت المجتمعات تعيش في إستقرار و سلام " وفي حالة عدم إستقرار المجتمع الذي يعيش حالة عدم إستقرار المجتمع الذي يعيش أزمت إقتصادية سياسية وإجتماعية تؤدي بالأفراد إلى الشعور بمشاعر اليأس و الإغتراب والإحساس بإنعدام الطموحات أو زوالها"

2 - 2 - الطموح الفردي

هو ذلك الطموح الخاص بشخص واحد ، سواء كان الطموح مدرسيا أو سياسيا ، أو مهنيا ، أو علميا أو رياضيا و على هذا الأساس فلكل فرد الحق في تبني ما يراه مناسباً من مستويات الطموح بما يتفق مع إمكانياته وقدراته و يتناسب مع واقعه وبيئته ، فهو حق مشروع لكل إنسان فترى الشخص الذي يطمح في عمل مستقر ، وآخر يطمح في حياة سعيدة و الثالث يطمح في نجاح دراسي ، أو مهني أو علمي ، و الرابع يطمح في الحصول على مكاسب علمية ، أو رياضية ، أو حزبية ، أو سياسية أو عسكرية أو إجتماعية أو ثقافية أو تجارية . و هكذا دواليك، وهذا ما يذهب إليه يونج (1961 young) (أن وصول أي فرد للمراكز الإجتماعية يعود إلى توفره على قدر الطموح) . (العزيز، دس: 201)

كما تختلف أشكاله باختلاف المرحلة العمرية للفرد ، وعلى حسب المجال الذي يهتم به كل فرد داخل المجتمع ، فهناك الطموح السياسي و الإقتصادي و المهني و الدراسي ، ويمثل هذا الأخير شكلاً مهماً جداً من أشكال الطموح لما له من تأثير كبير في حياة الطالب .

فهو كما يعتبره جليل وديع شكور بأنه الطموح الذي يتعلق بالحياة المدرسية ، وما يوجد فيها من تخصصات ومستويات دراسية و يبدأ هذا النوع من الطموح في السنوات الأولى من حياة الطفل حيث يطمح في الانتقال من مستوى لآخر ، حتى يلحق بالتعليم الثانوي ، فيطمح في تخصص دراسي يراه هاماً و جذاباً و يعمل على النجاح فيه، وفي السنة الأخيرة من التعليم الثانوي يطمح في مواصلة دراسته و الالتحاق بالجامعة، و يصبح هذا الطموح المحرك الأساسي لمواظبته ، وإجتهاده للنجاح في إمتحان الثانوية العامة (البكالوريا) لتحقيق أسمى طموح في حياة التلميذ المدرسية " هذا الطموح الذي ينمو و يرقى مع إرتقاء سن التلميذ ، هو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته " . (شكور، 1989 :

3 - مستويات الطموح

مستوى الطموح هو الهدف الذي يحاول كل إنسان أن يصل إليه في المجتمع، وعلى سبيل المثال فإن بعض الأفراد يتوقون إلى الشهرة، و البعض يتوقون إلى الثروة و البعض الآخر يتوقون إلى الحصول على وظيفة مرموقة وهكذا.

ومستوى الطموح يتأثر بصفة خاصة بفكرة الفرد عن نفسه، كما أنه يتأثر أيضا بالمكانة الاجتماعية للفرد. (كمال، 2007: 172)

يميز الباحثون بين ثلاث مستويات للطموح و هي:

3-1 - المستوى الأول:- الطموح الذي يعادل الإمكانيات:

في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك و التقييم التي يقدر بها الفرد إمكانياته و إستعداداته ، و يقف على حقيقة مستواه، و قدراته، ثم يطمح مع ما يتناسب و يعادل قيمة هذه الإمكانيات ، أي أن بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد ، و يطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي .

3-2 - المستوى الثاني :- الطموح الذي يقل عن الإمكانيات:

و في هذا المستوى يملك الفرد إمكانيات عالية و كبيرة لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلها و يتناسب معها، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته ،و يطلق على هذا النوع من الطموح بالطموح شالغير سوي.

3-3 - المستوى الثالث :- الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات:

هذا المستوى عكس المستوى السابق ، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته ، أي هناك تناقض بين الطموح و الإمكانيات ، وهذا ما يعرف بالطموح الغير واقعي. (راجح، 1970 : 344)

و نجد كذلك ماكلياند و فريدمان يميزان بين مستويين من الطموح هما مستوى الطموح المباشر، ومستوى الطموح المستقبلي .

فالفرد من وجهة نظرهما يضع لنفسه أهدافا تتعلق بحاضره أو مستقبله القريب، كما قد يضع أهدافا بعيدة المدى.

أما هيرلوك hurlock فيفرق بين نوعين من الطموح:

- طموح إيجابي : ويتمثل في النزعة لتحقيق نجاحات مثمرة.
- طموح سلبي : ويتمثل في محاولة تجنب مزيد من الفشل . (مرحاب، 1989: 77)

4 - خصائص الفرد الطموح: يتميز الشخص الطموح ب:

- لا يفتن بالقليل، ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائما على النهوض به. أي: لا يرى أن وضعه الحاضر أحسن ما يمكن أن يصل إليه.
- لا يؤمن بالحظ، ولا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره، ولا يترك الأمور للظروف.
- لا يخشى المغامرة، أو المنافسة، أو المسؤولية، أو الفشل، أو المجهول.
- لا يجزع؛ إن لم تظهر نتائج جهوده سريعا.
- يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه، ولا يثنيه الفشل عن معاودة جهوده، ويؤمن بأن الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب.
- النظرة المتفائلة إلى الحياة، والإتجاه نحو التفوق، والميل نحو الكفاح، وتحديد الأهداف والخطوة، وتحمل المسؤولية، والإعتماد على النفس، والمثابرة، وعدم الإيمان بالحظ. (سرحان ، 1993 : 114)
- هو الشخص الذي لا يفضل الانتظار.
- هو الشخص الذي لا يخاف إذا لم تظهر بسرعة نتائج مجهوداته.
- هو الشخص الذي يتحمل كثيرا ليصل إلى هدفه. (كمال، 2007: 173)
- لا يرضى بالعمل أو بمستواه الراهن بل يعمل دائما على النهوض به.
- لا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره (مجلة الآداب و العلوم الإنسانية، 2001: 453)

ثانياً: مستوى الطموح1- مفهوم مستوى الطموح:1-1- تعريف مستوى الطموح في المعاجم:أ- تعريف معجم اللغة الإنجليزية Oxford English Dictionary:

يعرف معجم اللغة الإنجليزية " Oxford English Dictionary " 1987 " مستوى الطموح على أنه هو الهدف الذي توجهه المجهودات " (Jorge M . Oliveira andal، 1990 :44)

ب - تعريف قاموس علم النفس:

حسب قاموس علم النفس الانجليزي العربي الطموح، Aspiration ، Ambition ، تطلع، تلهف، تنفس النطق من الصدر والحلق. مستوى التطلع: Aspiration level of. (زهران، 1987: 38)

ج - معجم ودليل علم التربية (1971):

" مستوى الطموح هو مستوى الأهداف والآمال التي يضعها الفرد لنفسه ويود تحقيقها. وهو المستوى الذي على أساسه يمكن للفرد أن يحكم على أدائه ما إذا كان جيداً أم رديئاً. "

د - قاموس علم الاجتماع (1979):

" مستوى الطموح هو: مستوى الإنجاز الذي يحدده شخص معين لنفسه، ويتوقع تحقيقه ، ويمكن أن يستخدم هذا المصطلح ليشير إلى أي شيء يتوقعه الفرد من حيث أسلوب أدائه سواء تعلق ذلك باختبار مستوى الطموح ذاته أو بموقف الفرد في حياته عموماً". (حمادي، 1993: 19)

2-1- تعريفات مستوى الطموح في علم النفس:

لقد تعددت تعريفات الطموح في علم النفس وإختلفت باختلاف العلماء بالنظر إلى مستوى الطموح ولنستعرض بعض هذه التعريفات :

- تعريف فرانك Frank:

عرف فرانك مستوى الطموح " بأنه مستوى الإجابة المقبل في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب.

وأوضح فرانك من خلال التعريف السابق أن مستوى الطموح مميز بالشخصية وثابت نسبياً، ويرى أن تقدير العمل ونجاحه يستند على ميزة سابقة وهذا لا يشمل كل المواقف فكثيراً ما تقدر أعمالنا وأدائنا المستقبلي دون الاستناد إلى خبرة سابقة .

- تعريف جاردنر Gardner :

عرف جاردنر مستوى الطموح بأنه " القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل " ولم يوضح جاردنر في هذا التعريف ماهية مستوى الطموح، ويقتصر تعريفه على قرار الفرد حول عمله القادم، ولم يتطرق جاردنر في تعريفه إلى أثر الخبرة السابقة، أو عوامل أخرى على مستوى الطموح.

- تعريف هوب Hoppe :

وقد لاحظ هوب Hoppe (1930) في تجاربه على واجبات مختلفة زيادة في مستوى الطموح بعد النجاح المتكرر لنفس الإنجاز وتناقصاً بعد الفشل المتكرر. (طه وآخرون، دس: 267)

- تعريف دومبو Dembo :

عرف دومبو مستوى الطموح (1931) وتبيناه " كمصطلح شبه تقني للإشارة لأهداف الأفراد عند إرتباطهم بمهمة خاصة " . (Jorge M. Oliveira et al,1990: 42)

- تعريف كاردنر Gardner :

عرف كاردنر عام 1940 مستوى الطموح على أنه " مفهوم نوعي حقيقي يتضمن متطلبين أو شرطين، الأول تصنع الموضوعات بعض الإشارات العامة عن الأهداف، والثاني أن يجعل هذه الأهداف في مصطلحات نوعية" (PandithAqneel Ahmed et al, 2012, p 62)

- تعريف مورتون دوتش Dautch ١٩٥٤ :

حيث عرفه دوتش بأنه " الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف " . (عبد الفتاح:-1990: 13)

- تعريف هورلوك Hurlock :

- عرف هورلوك عام 1967 مستوى الطموح على أنه " الهدف الذي يضعه الفرد لمهمة ما "

(PandithAqneel Ahmed et al, 2012:62)

- ويصفه بيساوس و أجاروال (1971) بمستوى الأهداف والآمال التي يضعها الفرد لنفسه ويود أن يحققها، وهذا المستوى يمكن على أساسه أن يحكم الفرد على أدائه إذا كان جيداً أم رديئاً .
- ويتفق ولمان (1973) و جوهان وآخرون (1988) على إرتباط مستوى الطموح بالمستوى المتوقع من الأداء المقبل والذي يصنعه الفرد لنفسه، ويريد تحقيقه أو بلوغه من أجل جماعته في نشاط معين.

ومن ثم فإن مستوى الطموح هو مستوى الإنجاز الذي يتوقعه ويحدده الفرد لنفسه، ويشعر من خلاله أنه يستطيع تحقيق أهدافه.

- كما يشير **سيد عبد العال (1976)** إلى الطموح بأنه " تلك الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه في عمل من الأعمال التي لها قيمة ودلالة ومعنى بالنسبة له " (عبد العال، 2002: 129)
- ويصف **حمدي حساين (1977)** مستوى الطموح بأنه المستوى الإيجابي نحو هدف بعيد المدى نسبياً.

ويرى **ديوتش** بأنه يعتمد على درجة صعوبة ذلك الهدف الذي يتطلع الفرد لتحقيقه، ويكون ذا دلالة ومعنى كلما كانت الأهداف ممكنة، ولذا فإن الفرد يشعر بخيبة الأمل إذا لم يحقق الهدف الذي يصنعه لنفسه. (محمد علي، 2010 ، 68)

- ويختلف **أحمد إسماعيل (1989)** من حيث كون مستوى الطموح تقرير لفظي من الفرد يحدده المستوى الذي يسعى إليه، وصولاً لتحقيق أهدافه في المجالات المختلفة ويتحدد هذا المجال بناءً على أهمية تلك الأهداف والفرص المتاحة وإمكانات الفرد وتقديره لذاته وثقته بنفسه، ويكتب ذلك التقرير دلالاته بوصول الفرد لأهدافه وتحقيقها. (محمد علي: 2010، 69)

تعريف أحمد عزت راجح (1980):

- عرفه بأنه: " المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر بأنه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية " (راجح، 1980: 103)
- أما **كاميليا عبد الفتاح** فتعرف مستوى الطموح على أنه سمة ثابتة ثابتاً نسبياً، تفرق بين الأفراد في الوصول إلى المستوى معين يتفق و التكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها الفرد خلال سنوات حياته. (عبد الفتاح: 1990: 13)

- كما تم تعريف مستوى الطموح على أنه " ما يحققه الفرد من أهداف واقعية يضعها لنفسه في حياته المهنية والأكاديمية و الشخصية، تتفق مع إطاره المرجعي وتكوينه، من خلال خبرات النجاح والفشل التي مر بها و التي تساعده على التغلب على ما يواجهه من عقبات وعراقيل ومشكلات " (منصور، 1992: 34)

- ويعرف **عطية** أيضاً مستوى الطموح على أنه " قدرة الفرد على تحقيق ما يضعه ويخطط له من أهداف في جوانب حياته المختلفة، من خلال تخطي كل الصعاب التي تواجهه، بما يتفق مع خبراته السابقة وتكوينه النفسي وإطاره المرجعي " (عطية، 1995: 55)

تعريف ممدوح الكنانى وآخرون:

" عنصر من عناصر الدافعية يتعلق بالهدف الذي يطمح الفرد في الوصول إليه، فالإنجاز الذي يتوقع الفرد أن يحققه في عمل معين، يمثل هدفا يحدد إتجاه سلوك الفرد ومعيارا يقيس به الفرد نجاحه أو فشله فيما حققه فعلا." (الكنائي و آخرون، 2002: 116)

مما سبق يمكن القول أن مستوى الطموح هو هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته، وهذا عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبرته بقدراته الراهنة، وبأنه كل ما يحدده الفرد لنفسه من أهداف وغايات يعمل على تحقيقها من خلال خطط يحددها لنفسه، ويعمل على تخطي كل العوائق التي قد تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، ويتسم الطموح بالارتفاع أو الانخفاض وذلك حسب مدى ما يحققه الفرد من نجاح أو إخفاق، وكلما كانت تلك الأهداف واقعية تتناسب مع قدرات وإمكانيات الفرد، أدى ذلك إلى قدرته على الوصول لتلك الأهداف وتحقيقها، بذلك يكون الفرد قادرا على الوصول إلى مستوى جيد من الصحة النفسية، والتوافق مع نفسه ومع الآخرين في المقابل.

2- طبيعة مستوى الطموح

أ- مستوى الطموح باعتباره إستعدادا نفسيا:

والمقصود بالإستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح، أن بعض الناس لديهم الميل إلى تقدير و تحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، وهذا الاعتبار في تحديد طبيعة مستوى الطموح يدفعنا إلى مناقشة فكرة الوراثة أو فكرة الاكتساب، غير أن هذه النقطة لم تعد موضوعا للمناقشة، لأن لكل فرد تكوينه البيولوجي الخاص، وهو في الوقت نفسه لا يعيش منعزلا عن التفاعلات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، ولا بد من القول أن مستوى الطموح لدى كل فرد يتأثر بالوراثة وعوامل التدريب والتربية و التنشئة المختلفة.

ب - مستوى الطموح باعتباره وصفا لإطار تقدير وتقويم المواقف :

ويتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين :

- التجارب الشخصية من نجاح وفشل التي يمر بها الفرد والتي تعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف و الأهداف .
- أثر الظروف والقيم والتقاليد و العادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح .

ومن ثم ينظر الفرد إلى المواقف و الأهداف ويقدرها و يقيمها من خلال هذا الإطار الحضاري العام و التجربة الشخصية الخاصة. (عبد الفتاح، 1990: 10)

ج - مستوى الطموح باعتباره سمة:

إن مستوى الطموح يمكن القول انه سمة على أساس أنه إستعداد عام أو صفة سلوكية ثابتة نسبيا، تتأثر بما لدى الفرد من إستعدادات موروثة أو مكتسبة، وكذلك تتأثر بالمواقف المختلفة في المجال السلوكي، أي إننا لا نتوقع أن يكون مستوى الطموح سمة عامة ثابتا مطلقا، في كل المواقف بل نسبيا وإعتبارا للموقف وعناصره المختلفة. (عبد الفتاح، 1972: 49)

3 - الاتجاهات المختلفة في تفسير مستوى الطموح

تناولت بعض نظريات علم النفس مستوى الطموح سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من حيث مواطن الضعف و القوة بالشخصية وطرق إستجابة الفرد وتحديد أهدافه ومن تلك النظريات:

3-1- نظرية مكدوجل Mcdougall Theory

يشير وليم مكدوجل لحقيقة القصد في سلوك الإنسان من حيث بحثه عن هدف وسعيه لبلوغه وتحقيقه، والنشاط القصدي يراد به النشاط العقلي بإدراك موقفي والتنبؤ بالنتائج الحادثة والسعي نحو تحقيق هدف مع وجود شعور بالإرتياح لبلوغ ذلك الهدف المتوقع وذلك للوصول لتحقيق الذات. بحيث أن هدف الفرد يكون متوقعا من خلال غاية غائية تدفع الفرد نحو بلوغ ذلك الهدف بمنافسته للآخرين في سبيل تحقيق ذاته ولذا يتفق " ماكدوجل " مع " أدلر " في أن أهداف الفرد وتطلعاته هي التي توجه سلوكه الراهن.

لذلك يصير " مكدوجل " على حقيقة القصد السيكولوجية من خلال النشاط العقلي المرتبط بالموقف والتنبؤ بالنتائج المتوقعة، والسعي نحو الهدف، والإرتياح عند بلوغ ذلك الهدف كغاية غائية، وهو نوع من الغايات يكون السعي فيه نحو هدف متوقع ذي أثر حقيقي على مجرى الأحداث.

3-2- نظريات التحليل النفسي: فرويد Frued.S

وقد ركز " سيجموند فرويد " " Frued.S " على مراحل النمو الأولى وخاصة الفمية والأوديبية والتي من خلالها تتفاعل وتنمو شخصية الطفل حاضرا ومستقبلا، وقد أكد على أن تماسك الشخصية يكمن في قوة البناء النفسي الداخلي للفرد ومرجع لقوة الأنا Ego لديه والتي تعمل على التوفيق بين رغبات Id هو من جهة، وضوابط ومعايير الأنا الأعلى Super Ego من جهة أخرى، إذ أن الأنا تمثل مؤشر الميزان لضمان المحافظة على توازن الفرد، فبقدر واقعية الذات لدى الفرد يتشكل مستوى طموحه تبعا لذلك بالنمط الواقعي في إطار الإدراك الفعلي لقدراته وإمكانياته واستعداداته، ويتم ذلك بواسطة إستغلال قدرة الأنا بصورة إيجابية بدلا من نفاذ طاقتها في مجابهة الطموحات اللاواقعية والنتيجة عن زيادة مساحة رغبات هو، وفرض سيطرتها على الموقف النفسي في صراع الجهاز النفسي لدى الفرد، ولذلك قد يلجأ هذا الفرد إلى إستخدام ميكانيزمات الدفاع إزاء ذلك، والتي تتباين ما بين الإسقاط والتوحد والتعويض وكل ذلك مرجعه لمحاولة التنفيس عن الإحباط وعدم القدرة على وضع وإدراك طموح واقعي للنجاح في تحقيق الأهداف والوصول للغايات المنشودة، وبذلك يتم اللجوء للطموح المتاح والذي يتسم بأنه خيالي مبالغ فيه ولا يتفق مع قدرات الفرد وإستعداداته.

ومن ثم يشير عبد الفتاح مطر (1998) إلى أن الآباء قد يسقطون طموحاتهم على أبنائهم، وقد يتوحد الأبناء مع الآباء ويتبنون طموحاتهم في ضوء قدراتهم وإمكانياتهم والتي تتفق مع هذا الطموح،

ومستوى الطموح يمكن أن يتشكل إزاء ذلك خلال ميكانيزمات الدفاع في التحليل النفسي كالإسقاط والتوحد، والإنعزال، والتبرير.... (محمد علي ، 2010: 71،72)

3-3- نظرية آدلر

يعتبر آدلر Adler الإنسان كائنا إجتماعيا تحركه دوافع إجتماعية في الحياة، فهو له أهداف في حياته يسعى لتحقيقها، وقد استخدم آدلر عدة مفاهيم منها:

- 1- الذات الخلاقة:- وتعني ذات الفرد التي تدفعه إلى الخلق و الابتكار.
- 2- الكفاح في سبيل التفوق:- وهو أسلوب حياة تتضمن نظرة الفرد للحياة، من حيث التفاؤل و التشاؤم.
- 3- الأهداف النهائية:- حيث يفرق الفرد الناضج بين الأهداف النهائية القابلة للتحقق، و الأهداف الوهمية و التي لا يضع الفرد فيها إعتبارا لحدود إمكانياته، و يرجع ذلك إلى سوء تقدير الفرد لذاته.

4-3- نظرية القيمة

قدمت " اسكالونا Escalona " نظرية القيمة الذاتية للهدف، وترى أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، بالإضافة إلى احتمالات النجاح و الفشل المتوقعة، و الفرد يضع توقعاته في حدود قدراته، و تقوم النظرية على ثلاث حقائق هي:-

- 1- هناك ميل لدى الأفراد لبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.
- 2- كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل إرتفاعه إلى حدود معينة.
- 3- أن هناك فروقا كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم إحتمال الفشل، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف، وهناك عوامل احتمالات النجاح و الفشل للفرد في المستقبل، أهمها الخبرة السابقة و رغباته و مخاوفه و أهدافه.(محمود، 2001: 48،49)

5-3- نظرية كيرت ليفين Keart Levin

يذكر عبد ربه بأن من أهم دعاة هذه النظرية هو العالم ليفين، و تسمى نظريته بنظرية " المجال " فهو يرى أن هناك عدة قوى تعتبر دافعة و تؤثر في مستوى الطموح و منها:-

- 1- عامل النضج:- فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه، و كان أقدر على التفكير في الغايات و الوسائل على السواء.
- 2- القدرة العقلية:- فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في إستطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.
- 3- النجاح والفشل:- فالنجاح يرفع من مستوى الطموح و يشعر صاحبه بالرضا، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط و كثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العمل.

4- نظرة الفرد إلى المستقبل:- تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل و ما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته وعلى أهدافه الحاضرة. (عبد ربه، 1995: 48)

4 - أساليب قياس مستوى الطموح

إن قياس مستوى الطموح قد شهد تطورات في السنوات الأخيرة نتيجة للاهتمام الكبير الذي أولاه العلماء و الباحثين لمستوى الطموح وأدوات و أساليب قياسه، ولقياس مستوى الطموح أسلوبان هما:

4-1- الأسلوب المعمل

إن قياس مستوى الطموح بدأ عن طريق إجراء التجارب المعملية التي يقوم فيها الشخص المفحوص المراد قياس مستوى طموحه بأداء عمل معين.

والطريقة التقليدية بأن يعرض الجهاز المستخدم على الشخص مع طريقة إستخدامه ثم إعطائه الفرصة لأن يجرب العمل عدة مرات، وبعد أن يتدرب الشخص، نسأل ما هي الدرجة التي يتوقع الحصول عليها، ثم تدون إجابته وبعد الأداء الفعلي، نسأله عما يظن أن تكون هذه الدرجة ، ثم تدون ثم نخبره بالدرجة التي حصل عليها فعلا وتكرر العملية عدة مرات.

وهكذا يكون هناك درجة الطموح ودرجة الحكم عليه ودرجة الأداء الفعلي، ويقاس الطموح باختلاف الهدف، حيث يحسب بفرق الأداء الفعلي من الأداء المتوقع، وتكون موجبة عندما تكون درجة الأداء المتوقع أعلى من درجة الفعلي، وتكون سالبة إن كان الأداء المتوقع أقل من درجة الأداء الفعلي.

وهناك مقياس آخر مشابه إلى حد ما بالمقياس، يطلق عليه إختلاف الحكم (Judgment discrepancy) و يحسب بفرق الأداء الفعلي و الحكم عليه بعد الأداء، حيث تطرح درجة الأداء الفعلي من درجة الحكم لنفس المحاولة، ويعتبر موجبا عندما يكون أعلى من الأداء الفعلي، وسالبا عندما يكون الأداء الفعلي أعلى من الحكم.

ومن عيوب الأسلوب المعمل شعور المفحوص أنه موقف مصطنع، وشعوره بالتوتر مما يؤثر على أداء المفحوص ، ويرى تشايلد (Child) أن بعض التجارب المعملية مصطنعة قد لا تكون وثيقة الصلة بالأحداث الحقيقية والواقعية في حياتنا.

4-2- الأسلوب السيكومتري:

لقد إنتقل قياس مستوى الطموح من التجارب المعملية، إلى قياس عبر المواقف الحياتية، كما فعل تشايلد " Child " وزملاؤه (1954)، لأنه كما يرى أن بعض التجارب المعملية قد لا تكون وثيقة الصلة بالأحداث في حياتنا. (عبد الفتاح، 1972: 49)

حيث يعتمد الأسلوب السيكو متري على الإستبيانات التي تتكون من أسئلة مفتوحة، تتعلق برغبات الفرد المستقبلية و طموحاته، وقد تعتمد أحيانا على الأسئلة المغلقة، خاصة إذا كانت فئة المفحوصين من المراحل العمرية الدنيا.

وقد قام بعض الباحثين بتصميم مقاييس لمستوى الطموح منهم: " وورل 1959 Worell " الذي صمم مقياسا لمستوى الطموح يتمثل في خمسة أسئلة، ومنهم أيضا " هالر و ميللر Haller&Miller 1971 " حيث قاما بعمل مقياس يتكون من ثمانية أسئلة، لكل سؤال عشرة إختيارات على المفحوص أن يختار أحدها. (أبو زايد، 1999: 19)

وعلى مستوى الباحثين العرب فإن من أشهر مقاييس مستوى الطموح، المقياس الذي أعدته " كاميليا عبد الفتاح " الذي يتكون من 79 فقرة وهي تمثل سبعة أبعاد وهي: النظرة إلى الحياة، تحديد الأهداف، والاتجاه نحو التفوق، والإعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، والرضا والتسليم بوضعه الراهن، والميل نحو الكفاح، والإيمان بالخط، ثم قام " سيد عبد العال " ببعض التعديلات في هذا المقياس، حيث أضاف له ست عشرة فقرة.

ثم تبعهم العديد من الباحثين العرب في إبداع أو تطوير العديد من مقاييس مستوى الطموح منهم " إبراهيم قشقوش " حيث أعد مقياسا لمستوى الطموح المهني، و " صلاح الدين أبو ناهية " حيث أعد مقياسا لمستوى الطموح الأكاديمي، و أعدت " سناء سليمان " مقياسا للطموح الأسري و التعليمي و المهني للطلبة الجامعيين. (أبو زايد، 1999: 20)

و مما سبق يتضح لنا الأهمية التي إكتسبتها مقاييس مستوى الطموح لدى الباحثين، و التطور الذي شهدته هذه المقاييس، حيث أضحت أكثر موضوعية و مصداقية وواقعية وتمثيلا لمستوى طموح المفحوص.

5- العوامل المؤثرة في تحديد مستوى الطموح:

- لما كان تحديد الهدف ومستوى الطموح له أهمية بالغة في تحفيز التلاميذ وإثارة دوافعهم، فمن المهم أن تتعدد العوامل التي تؤثر في ذلك:
- أ- إن توقع نجاح لاحق يزيد من مستوى الطموح بينما توقع الإخفاق في المستقبل له تأثير معوق.
 - ب- للنجاح الماضي وللإخفاق أثرهما في تحديد مستوى الطموح.
 - ج- قد يكون العمل الذي يواجهه التلميذ معقدا جدا وصعبا، بحيث لا يرى سببا لتحديد مستوى لا أمل في تحقيقه، وقد يكون العمل من ناحية أخرى سهلا جدا، بحيث لا يتحدى المتعلم ولا يستثيره.
 - د- الأفراد الغير الآمنين كثيرا ما يصفون لأنفسهم أهدافا عالمية بعيدة ليشعروا بالنجاح، ولو أدركوا أنهم عاجزون عن تحقيقها.
 - هـ- قد يحدد المتعلم مستوى الطموح منخفض ليحمي نفسه من الإخفاق أي أنه يحدد هدف يعرف أنه يستطيع تحقيقه.
 - و- يؤثر المدرس وغيره من الراشدين أحيانا في مستوى طموح المتعلم ولذا يسعى أن يبذل المعلم وغيره ممن يرعون الناشئة جهودا حتى يضعوا أهدافا يستطيعون تحقيقها.
 - ز- يؤثر الأتراب في تحديد مستوى الطموح، فالتلميذ عادة يضع لنفسه مستوى الطموح بلائم معايير الجماعة. (جابر، 1982: 35)

وهناك عوامل شخصية وأخرى بيئية إجتماعية تؤثر في مستوى الطموح

1-5-العوامل الشخصية:

أ- علاقة الذكاء والقدرات بمستوى الطموح:

أوضح عدد من الباحثين أن هناك علاقة بين الذكاء والتحصيل، وبالتالي هناك علاقة بين الذكاء ومستوى الطموح فهير لوك، تؤكد أن الذكاء يلعب دورا هاما في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد وموضوعات هذا الطموح، ولو أن بلاك مان، وكاهن، يشيران إلى أن هذه العلاقة بين الذكاء ومستوى الطموح ليست مرتفعة بالقدر الذي ترتفع إليه العلاقة بين الذكاء والتحصيل، ويمكن تفسير ذلك بالقول، إن سبب الانخفاض لا يرجع إلى عيب كامن في أحدهما بل يرجع للضغوط الإجتماعية والنواحي الإنفعالية وهكذا فقد يضع الفرد مستويات طموح معينة في ضوء معرفته بقدراته العقلية الكامنة فيكون الخطأ في التقدير خصوصا إذا تداخلت العوامل الإنفعالية والضغوط الإجتماعية، ويختلف رد الأذكياء إزاء مواقف الفشل في طبيعته عن رد الفعل لدى الأقل ذكاء، ويؤثر في وضع مستويات طموحهم، وهكذا يمكننا القول أن الأفراد ذوي الذكاء المنخفض يتأثرون بما يستهوهم فينزعون إلى أهداف بعيدة، دون أن تكون قدراتهم مهياة لبلوغها.

ب - الدوافع والحاجات وعلاقتها بمستوى الطموح:

غالباً ما يتوقف مستوى الطموح على دوافع الفرد وحاجاته فإن كان وراء الفرد في سعيه للوصول إلى هدفه دافع قوى أو حاجة ملحة، فلن يقف في سبيله أي عامل آخر، فهناك دراسة أجراها عدد من العلماء بينت أنه كلما كان الدافع قويا أدى إلى إحفاظ الأفراد بمستوى طموح مرتفع.

ج - خبرات النجاح والفشل و أثرهما على مستوى الطموح:

إن الشعور بالنجاح أو الفشل يتحدد بمستوى الأهداف التي يحرص الفرد على تحقيقها، وأن الطموحات التي يضعها الفرد تستند إلى خبراتنا السابقة أي إلى المستوي الذي وصلنا إليه في أعمال متشابهة ويكون الشعور لدى الفرد بالنجاح أو الفشل بعد أداء العمل يقرر إلى حد ما الهدف الذي يطمح إليه الفرد في المحاولات التالية.

د - نمط الشخصية وعلاقته بمستوى الطموح:

هناك علاقة بين نمط شخصية الفرد وبين مستوى طموحه وهو ما يؤكد عدد كبير من العلماء فنجد ما كليلاند وفريد مان، قد إهتموا بأثر أساليب رضاعة الأطفال على إكسابهم في الكبر أنماط سلوكية معينة، يكون لها دور أساسي في تحديد مستوى الطموح ونجد كرونباخ، قد إهتم بأثر مفهوم الذات عند الفرد، فالفرد الراضي عن نفسه والمتوافق معها، عندما يفشل في تحقيق هدفه الذي يكون قد وضعه لنفسه ينزع على الفور إلى تعديل سلوكه وبالتالي تعديل مستوى طموحه، بينما يندفع الفرد سيء التوافق الرفض لذاته نحو أساليب تبريرية لعله يغطي بها فشله. (الناطور، 2008: 11)

5-2- العوامل البيئية والاجتماعية:

أ - المستوى الإجتماعي- الاقتصادي للأسرة:

أشارت دراسات عديدة إلى أن المستوى الإجتماعي والإقتصادي للأسرة يعد من العوامل الهامة المؤثرة في مستوى طموح الأبناء وإتفقت دراسة كل من ريزمان Reissaman.I (1953) و إيمبي Empey.T (1956)، و أسماء الشنقيطي (1989)...وغيرهم، على وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح ومستوى الطبقة الإجتماعية التي ينتمي إليها الفرد.

ب - إتجاهات الوالدين في التنشئة الإجتماعية:

إن ما يسود الأسرة من إتجاهات وأساليب مختلفة في التنشئة يؤثر في تحديد مستوى طموح الأبناء، فقد أوضحت نتائج دراسة صابر حجازي عبد المولى (1984) حيث توصلت إلى أن هناك معاملات إرتباط موجبة بين مستوى الطموح الأكاديمي والمهني وبين إتجاهات الآباء في التنشئة التي تتسم بالإستقلال والديمقراطية والتقبل، في حين أن هناك معاملات إرتباط سالبة بين مستوى الطموح الأكاديمي والمهني وبين إتجاهات الآباء في التنشئة التي تتسم بالتسلط والحماية الزائدة، كذلك تجدر الإشارة إلى أهمية العلاقات بين الوالدين في تأثيرها على مستوى طموح الأبناء.

ج - العوامل الثقافية والحضارية:

إن المؤثرات الثقافية والحضارية من شأنها تكوين مقاييس مرجعية تؤثر في إختيار الفرد شعوريا أو لاشعوريا لمستوى طموحه فمستوى طموح الفرد يتأثر بمستوى الحضارة أو الثقافة التي يعيش فيها فقد وجد مثلا أن معظم أفراد الحضارة الغربية تحت الضغوط الحضارية السائدة يميلون إلى أن يحتفظوا بمستوى طموحهم أعلى من مستوى أدائهم السابق.

د - الجماعة المرجعية وتوقعات الآخرين:

إن جماعة الفرد قد تكون إطارا مرجعيا يحدد مستوى الطموح وبينت تجارب جاردنر Gardner أن الأفراد داخل المجموعة الواحدة يميلون إلى الإحتفاظ بنفس المستوى الذي تؤدي به المجموعة.

هـ - طموح الوالدين وضغوطها:

يتضح أن العامل الأساسي في تباين الطموحات المهنية ليس عامل الذكاء فحسب لذا ضغوط الوالدين لها تأثير، والطموح الذي ينشأ نتيجة الضغط لا يؤدي إلى النجاح بل عادة ما يؤدي إلى القلق والشعور بالإحباط عندما لا يتحقق الهدف.

و - نوع العمل وخصائصه:

لكي يحدد الفرد مستوى طموحه لا بد أن تتوافر لديه فكرة عن صعوبة العمل وعن قدرته على تعلمه أو أدائه، ومستوى الطموح يكون غير مستقرا عندما يواجه الفرد أعمالا جديدة غير أنه يتسم بالإستقرار عند أداء الأعمال المألوفة، ويمكن تأكيد ذلك من نتائج إحدى الدراسات التي أجريت على مدرسي ومدرسات التربية الرياضية في المدرسة الثانوية، فقد تبين أن هناك علاقة بين الرضا عن العمل ومستوى الطموح فالمدرسون والمدرسات الأكثر رضا عن عملهم أكثر طموحا من المدرسين الأقل رضا عن عملهم. (حمادي، 1993: 45، 51)

6- مستوى الطموح ودافعية الإنجاز

يعتبر هوبي " Hoppy, 1934 " أول من تناول مستوى الطموح بالدراسة والتحديد على نحو مباشر، وذلك في بحثه عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، وقد حدده على أنه " المجموع الكلي لتوقعات الفرد و أهدافه أو غاياته الذاتية فيما يتعلق بأدائه التالي عن عمل محدد "

وعلى الرغم من تنوع الدراسات التي تناولت مستوى الطموح وتعدد الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز، فإن الدراسات التي تعرضت على نحو مباشر للعلاقة بين هذين المتغيرين كانت قليلة، ففي دراسة " لكلارك و آخرون 1956Clark et al " و دراسة " لمير 1967Mear " المذكوران في أبو سلم 1987 عن العلاقة بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز على عينة من الطلاب الجامعيين ، أشارت نتائجها إلى وجود علاقة دالة بين هذين المتغيرين، كما أوضحت دراسة " بلكر و آخرون 1996Plucker et al " على وجود علاقة بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز، وفي دراسة للشرقاوي " 1981 " ودراسة لقشقوش 1975 و أوضحت نتائجهم وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز. (سالم و آخرون، 2012: 85)

خلاصة:

بعد كل ما سبق إرتأينا أن نوضح الفرق بين الطموح كمعنى و مستوى الطموح كشيء مقيس، وذلك لأن البعض لا يفرق بين الطموح ومستوى الطموح على إعتبار أن الحديث عن أحدهما يعني الحديث عن الآخر، وهذا الإستنتاج غير صحيح، وذلك لأن الطموح تصور وهو تصور قبلي أما مستوى الطموح فهو نتاج بعدي لقياس كمي، ويجب الإشارة إلى أن الفرد لن يكون لديه مستوى طموح بالنسبة لجميع الأعمال، وذلك على الرغم من أن لديه أهداف محددة، ولكي يحدد مستوى طموحه لابد أن تتوافر لديه فكرة ما عن صعوبة العمل وعن قدرته على تعلمه أو أدائه.

ويعتبر مستوى الطموح نسبي لدى الفرد من حيث الأهداف التي يطمح لتحقيقها ووصولها إلى الحد المناسب له شخصياً، ومحاولة تحدي العقبات والضغوط و الوصول إلى مستوى طموح واقعي يتناسب مع إمكانيات الفرد، والجوانب الإيجابية في شخصيته من أجل محاولة تعويض الجوانب السلبية في الشخصية، أو الحد من هذه الجوانب، و يزداد مستوى الطموح لدى الأفراد شريطة توافر درجة من الثقة بالنفس والإتزان الانفعالي.

الفصل الخامس: قلق الدراسة

تمهيد

أولاً: القلق

1- تعريف القلق

2- الفرق بين الخوف والقلق

3- أنواع القلق

4 - نظريات القلق

ثانياً: قلق الدراسة

1- تعريف قلق الدراسة

2- مكونات قلق الدراسة

3- أسباب قلق الدراسة

4- مظاهر قلق الدراسة

5- العوامل المساعدة على ظهور مظاهر قلق الدراسة

خلاصة

تمهيد

يعد القلق عصب الحياة النفسية وسمة مميزة لهذا العصر، حيث يمثل واحدا من أهم الإضطرابات المؤثرة على الناس في كافة أنحاء المعمورة، حتى أطلق بعض علماء النفس على العصر الذي نعيش فيه إسم عصر القلق، ولقد بينت الإحصاءات أن واحدا من كل أربعة أشخاص يتعرض لواحدة أو أكثر من إضطرابات القلق .

والقلق من الإنفعالات الإنسانية الأساسية، وله في علم النفس الحديث مكانة بارزة، فهو المفهوم المركزي في علم الأمراض النفسية، والعرض المشترك أو القاسم المشترك الأعظم في الإضطرابات النفسية، والأكثر شيوعا وانتشارا.

فكلنا نولد ولدينا إستعداد للقلق، وتتدخل الظروف لإبراز المرض، صدمات الطفولة، الحرمان والإحباط، وفاة عزيز، والتعرض للصدمات...كلها تدفع بالقلق للظهور، بينما يقلق الطالب قبل الإمتحان، وأثناء التقدم لشغل وظيفة...فإن القلق يزول بزوال السبب، وإذا إستمر ما بعد النتيجة قد يكون مرضا، فالقلق المرتبط بالمواقف وبالأحداث أمر طبيعي. وسنحاول من خلال هذا الفصل التطرق بشيء من الإسهاب لهذا المفهوم .

أولا – القلق

1- تعريف القلق:

تعددت تعريفات القلق , فمؤلفات علم النفس تزخر بتعاريف شتى لمفهوم القلق, حيث لا يوجد تعريف واحد ونهائي للقلق, فقد عرّف العلماء القلق وفقا لتوجهاتهم النظرية.

- فقد عرّف فرويد **القلق** تعريفا تحليليا بقوله : " أنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان, ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق, والشخص يتوقع الشر دائما, ويبدو دائما متشائم وهو يتشكك في كل أمر يحيط به ويخشى أن يصيبه منه ضرر, فالقلق يترصد الفرص لكي يتعلق بأية فكرة أو أي أمر من أمور الحياة اليومية, و يبدو الشخص القلق متوتر الأعصاب مضطرب فاقد الثقة في نفسه مترددا عاجزا عن البت في الأمور, وهو يفقد القدرة على تركيز الذهن ولذلك يصعب عليه أحيانا أن يفهم ما يدور حوله فهما واضحا "

- كما يعرفه أرون بك تعريفا بأنه : " إنفعال يظهر مع تنشيط الخوف الذي يعتبر تفكيريا معبرا عن تقويم أو تقرير لخطر محتمل " .

- ويتم تعريف القلق بإعتباره دافع من ناحية وهدف من ناحية أخرى, حيث هو محاولة للتكيف مع صراعات هذه الدوافع, وذلك كما في تعريف **هارولد و بينسكي** للقلق بأنه : " دافع غير ملائم أو حالة من التوتر تنتج من تصارع أو تنافس رغبتين أو أكثر حول إستجابة معينة, وتمنع هذه الحالة من التوتر تخفيف حدة دافع هام ملائم".

- كما عرّفه شافر و دوركس تعريفا سلوكيا حيث هو : " إستجابة مكتسبة تحدث تحت ظروف أو مواقف معينة ثم تعمم الإستجابة بعد ذلك".

- كما يعرف الهيتي القلق بأنه : " حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف " (فرج, 2009: 128).

- يعرف شيفر وملمان **Scheefer&Millman** القلق " على أنه شعور عام تسوده قلة الراحة والإهتمام بأحداث مستقبلية " والقواميس تصف أو تعرف هاتين الكلمتين كمترادفتين وتعني الضيق المصحوب بالتأمل و التفكير " brooding " وكذلك توقع الشر " apprehensiveness " وكذلك توقع عدم الراحة. (شيفر وملمان, 2006: 84)

- أما صالح حسن الداهري فيعرف القلق على أنه " حالة من عدم الإرتياح النفسي والجسمي وعدم الشعور بالأمن, والشخص القلق يتوقع الشر دائما, ويمكن أن يتطور القلق إلى حالة من الفزع, وترافقه بعض الأعراض النفسية والجسمية ". (الداهري, 1999: 83)

- كما يعرف **عكاشة عبد المنان** القلق على أنه " إحساس بترقب خوف غير مريح, يصحبه زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي والمغذي لكل الجسم, الدورة الدموية والأوعية والقلب والمعدة والقولون والمصران, وحتى الجلد والرئة والعيون, فالقلق هو ترجمة لأعراض جسدية, والبيئة المحيطة تشجع ظهور القلق, فالعوامل النفسية والاجتماعية تلعب دورا في نشاط المرض. (عبد المنان, 2000: 3)

- يعرف فرج طه القلق بأنه: " حالة من الخوف والتوتر تصيب الفرد، وتوجد ثلاثة أنواع من القلق يمكن أن ترد بسهولة لعلاقات الأنا بالعالم الخارجي والهو والأنا الأعلى، وهي الحصر الواقعي " الموضوعي " ويعني وجود سبب موضوعي في العالم الخارجي ، الحصر العصبي و الذي يحدث تحت وطأة الدفاعات الغريزية من جانب الهو، الحصر الأخلاقي وهو حصر نتيجة خطر داخلي ما جانب الأنا الأعلى " .

- أما أحمد عكاشة فيعرف القلق بأنه " شعور غامض غير سار بالتوجس و الخوف و التحفز و التوتر، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، ويأتي في نوبات متكررة مثل الشعور بالفراغ في المعدة أو ضيق في التنفس، أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع أو كثرة الحركة" (فايد ، 2001 : 44) .

- كما يعرف القلق بأنه " حالة نفسية تحدث حين يشعر الطفل بوجود خطر يهدده، وهو ينطوي على توتر إنفعالي تصحبه اضطرابات فيزيولوجية مختلفة، وعلينا أن ننتبه إلى وظيفة خاصة يقوم بها القلق أحيانا وهي وظيفة الدافع التي يشترك فيها مع كل توتر إنفعالي، فقد يدفع القلق الناجم عن أخطار التقصير في التكيف مع شروط بيئة إجتماعية جديدة إلى المزيد من الجهد من أجل إنجاز تكيف مناسب، وكثيرا ما يدفع القلق إلى مزيد من التروي قبل الإقدام على المعركة، كما يدفع أحيانا إلى الانسحاب قبل ظهور نتائجها الواقعية " (ملحم ، 2008 : 76) .

وعلى الرغم من تعدد التعريفات إلا أن هناك إتفاق في وصف القلق بأنه حالة إنفعالية غير سارة لدى الفرد، تؤثر في مستوى أدائه وعلاقاته الإجتماعية نتيجة لتعرضه لمواقف ضاغطة، سواء أكانت واضحة أم غامضة بالنسبة للفرد ،مما يؤدي لإحداث تغيرات داخلية يحس بها وأخرى خارجية تظهر على ملامحه.

2- الفرق بين الخوف و القلق:

لقد تعددت آراء العلماء في تناولهم لمفهومي الخوف والقلق، فالبعض يرى أنه ليس هناك اختلافات واضحة بين المفهومين، بينما أكد البعض الآخر على وجود فروق جوهريّة واضحة بين مفهومي الخوف و القلق.

فيرى ماكبريد (1960، 35) بأن القلق صورة من الخوف العصائبي أو المرضي، و الخوف العصائبي نوع من الخوف لا يدرك له الفرد مصدرا أو موضوعا في الواقع الخارجي، ويمكن اعتبار القلق إنفعالا مركبا من الخوف وتوقع التهديد و الخطر .

ويرى ب. ب. وولمان (1985، 37) أن عمليتي الخوف و القلق على الرغم من أنه يتم استخدامهما بصورة تبادلية، إلا أن هناك إختلافا واضحا بينهما، حيث يرى أن الخوف يعد إستجابة إنفعالية إزاء خطر حقيقي (في حالة الخوف العادي)، أو غير حقيقي (في حالة الخوف المرضي)، بينما يكشف القلق عن شعور تشاؤمي عام بهلاك محقق وشيك الوقوع، وعليه يعتبر الخوف إستجابة إنفعالية وقتية إزاء خطر ما، يقوم على أساس تقدير المرء لقوته تقديرا منخفضا بالقياس إلى قوة الخطر الذي يهدده، بينما العكس في القلق الذي يعد ضعفا عاما وشعورا بعدم الكفاءة و العجز.

أما أحمد عكاشة (1989، 38) فيفرق بين الخوف و القلق اللذين عادة ما يكونان وحدة ملتصقة من حيث شعور الفرد في الحالتين، فشعور الفرد بالخوف عندما يجد سيارة مسرعة ناحيته في وسط الطريق تختلف تماما عن شعوره بالقلق عندما يقابل بعض الغرباء الذين لا يستريح لصحبته، و الأعراض الفسيولوجية المصاحبة لكل منهما، ففي الخوف الشديد يظهر إنخفاض في ضغط الدم، وضربات القلب وإرتخاء في العضلات، أما في القلق الشديد فيصاحبه زيادة في ضغط الدم وضربات القلب وتوتر في العضلات مع تحفز وعدم إستقرار وكثرة الحركة.

ويستطرد علاء كفاي (1990، 343) في نفس الإتجاه السابق، ويرى أنه على الرغم من التشابه بين الخوف و القلق فهما إستجابتان سلبيتان تنشآن عند تعرض الفرد للخطر، ولكن الباحثين يفرقون بينهما على أساس أن الخوف ينشأ عن موضوع أو مثير محدد يستطيع الفرد أن يسلك سلوكا معينا للتخلص من المثيرات المخيفة أو الإبتعاد عنها، بينما القلق ينشأ من مثير غير محدد يجد الفرد صعوبة في تحديد الموضوع الذي يثير قلقه، وعليه فإنه يعجز عن إتيان السلوك المناسب أو الكفاء لإستبعاد هذه المثيرات أو تجنبها. (العطية، 2008: 14، 15)

وعليه يمكن إجمال الفروق بين كل من الخوف و القلق في أن مصدر التهديد في حالة الخوف خارجي، وبالتالي يسهل تحديده، بينما يكون مصدر التهديد في حالة القلق داخليا (لا شعوريا) يصعب تحديده، وأن إستجابة الخوف مؤقتة تزول بزوال الموضوع المثير لها، بينما تتسم إستجابة القلق بالدوام والإستمرارية لإرتباطها بمثيرات أقل تحديدا وأكثر غموضا.

3- أنواع القلق

ميّز فرويد بين ثلاثة أنواع من القلق وهي **القلق الواقعي (الموضوعي)** و **القلق العصبي**، و**القلق الخلفي**، وهذه الأنواع الثلاثة للقلق لا تختلف فيما بينها إختلافا نوعيا، إذ تشترك كلها في أنها غير مريحة ومؤلمة لكنها تختلف في أصل كل منها.

1-3- **القلق الواقعي الموضوعي Objective Anxiety:**

وهو خبرة عاطفية ناتجة من إدراك خطر ما في العالم الخارجي، وهذا الخطر يهدد الشخص بأذى ما، وقد يرث الفرد ميلا للخوف من أشياء معينة أو في ظروف معينة، أو قد يكونا مكتسبين من خلال تجارب الفرد في الحياة.

2-3- **القلق العصبي Neurotic Anxiety:**

وهذا النوع من القلق يستثار عن طريق إدراك خطر مصدره الغرائز، ويتخذ ثلاثة أشكال، فهناك النوع الهائم الطليق من التوجس الذي يتعلق بموضوع مناسب أو غير مناسب من موضوعات البيئة، ثم النوع الآخر الذي يعرف بأنه حالة من الخوف الشديد غير المعقول، وهو يسمى بالخوف المرضي أو الفوبيا (Phobia) و أهم ما يميزه هو أن قوته لا تتناسب مطلقا مع الخطر الحقيقي الذي ينتج من الشيء موضوع الخوف، حيث يكون منبثقا من الهو لا في العالم الخارجي، أما النوع الثالث فهو إستجابات الذعر والهلع ، وهو صورة متطرفة لرد فعل من طبيعته أن يحدث غالبا في صورة أقل عنفا، وهذا يلاحظ عندما يعمل شخص ما شيئا مخالفا لسلوكه العادي.

3-3- **القلق الخلفي Moral Anxiety:**

الذي يستثار كأحاسيس إثم أو خجل عند الإنسان عن طريق إدراك خطر مصدره الضمير، فالضمير بصفته الممثل الداخلي لسلطة الوالدين يهدد عقاب الشخص إذا اقترف أمرا، أو فكر في أمر مخالف للأهداف الكمالية، لأننا المثالية التي غرسها الوالدان في الشخص، فالخوف الأصلي الذي يشتق من القلق هو خوف موضوعي ألا وهو الخوف من الوالدين المعاقبين. (العطية، 2008: 20)

أما شيفر وملمان وكذا حسين فايد فيضيفان نوعا آخر من القلق وهو القلق الداخلي المنشأ أو المرضي وكذا القلق الخارجي المنشأ:

4-3- **القلق الداخلي المنشأ :**

تتكاثر الآن دلائل توحى بأن حالات القلق من هذا النوع إنما هي حالة مرضية، ويبدو أن لدى ضحايا هذا المرض إستعداد وراثي له، وهو يبدأ عادة بنوبات من القلق الدائم، تدهم المصابين فجأة أو بغتة دون إنذار أو سبب ظاهر، وكثيرا ما يخطئ الأسوياء من الناس فينظرون إلى أعراض المريض على أنها مشابهة لإستجاباته عن ما يواجهون ضغطا وتهديدا، ومن اليسير جدا على غير العارفين بهذا العرض أن يهونوا من خطورة المشكلة. (شيفر وملمان، 1989: 256)

ويسمى **القلق الداخلي المنشأ القلق المرضي**، فهو خوف مزمن من دون مبرر موضوعي مع توافر أعراض نفسية وجسمية شتى دائمة إلى حد كبير، ولذلك فهو قلق مرضي، ويسمى أحيانا القلق الهائم الطليق. (فايد، 2001: 49)

5-3- القلق الخارجى المنشأ:

هو الذي يحس به الفرد في الأحوال الطبيعية كرد فعل للضغط النفسي أو الخطر، أي عندما يستطيع الفرد أن يميز بوضوح شيئاً يهدد أمنه أو سلامته، كأن يصوب له مسدساً إلى رأسه أو ما تشعر به الأم عند غياب ابنها.

أو عندما يصوب المسدس إتجاه إنسان فيشعر بالإضطراب و الإرتجاف فيجف ريقه، وتغرق يده وجبهته وتزيد نبضات قلبه، ويحس أغلب الناس بهذه المشاعر في أوقات الخطر أو الضغط. (شيفر وملمان، 1989: 256)

ويضيف " محمد عبد السلام زهران " أنواعاً أخرى منها:

6-3- القلق العام General Anxiety :

وهو القلق الشامل غير محدد الموضوع، والذي يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد، وهو نقص إرتياح نفسي وجسمي، ويتميز القلق العام من الناحية النفسية بخوف منتشر، وبشعور من نقص الأمن، وبكارثة وشيكة، ويمكن أن يتراوح بين القلق الهين إلى الذعر، ويتميز القلق العام من الناحية الجسمية، بإنقباضات صدرية أو رئوية.

7-3- القلق الخاص Specific Anxiety :

وهو القلق محدد الموضوع، ويسمى القلق الخاص بإسم المجال أو الموضوع أو الموقف الذي يرتبط به، مثل: قلق الدراسة، وقلق الإمتحان، وقلق الفحص، وقلق الجنس، وقلق الحمل، وقلق الحروب، وقلق الانفصال، وقلق العملية الجراحية، وقلق الموت.(زهران، 2000: 74)

4 - نظريات القلق :

تختلف نظريات علم النفس في تفسيرها للقلق وهذا راجع إلى تباين الوجهات و المبادئ و الأسس، التي تتبناها كل نظرية، وسنتطرق الآن إلى عرض بعض النظريات :

4 - 1 - المدرسة السلوكية:

ترى النظرية السلوكية بأن القلق سلوك متعلم تعلمه الفرد عن طريق التعلم الخاطيء عن طريق الإشراف الكلاسيكي وعن طريق النماذج الأبوية القلقة، و إن القلق يكون إستجابة لمثيراته و يكون إستجابة ناتجة عن تعرضه للعقاب أو لمواقف مهددة لحياته، فمثيرات القلق هي المصدر الرئيسي كمصدر من مصادر القلق عند الفرد، و إن الطفل الذي يشاهد والديه أو نماذج تتصرف بشكل مقلق سوف يتعلم ذلك السلوك القلق من المواقف التي كان والداه يقلقان بسببها، فإما أن ينزع الفرد إلى مواجهة مثيرات القلق أو إلى تجنبها، ويرى أصحاب هذا الإتجاه بأن على المعالج النفسي أن يبني هرم مثيرات القلق من أقلها إثارة له إلى أكثرها إثارة له، ومعالجتها عن طريق الخيال أو أسلوب تقليل الحساسية التدريجي أو عن طريق الإفاضة بالواقع أو بالخيال، حيث تعرض على الشخص القلق مخاوف معينة يخافها هو، ويطلب المعالج منه تخيلها وهو في حالة إسترخاء، و أن الفرد لا يستطيع أن يجمع بين إستجابتين متناقضتين في أن واحد هما إستجابة القلق و إستجابة الإسترخاء، و يعرف هذا العلاج بالنقيض . (زهران، 1977: 100)

4 - 2 - نظرية التحليل النفسي:

- فرويد :

وضع فرويد عدة نظريات في القلق، ففي نظريته الأولى رأى أن القلق يتولد من كبت الخوف، فالذين يعانون من الكبت الجنسي يشكون من القلق، كما أكد فرويد أن الدوافع الجنسية عندما تتعرض للحرمان تتحول الطاقة الجنسية الكامنة وراءها إلى القلق وهذا الأخير ناتج عن تعرض الفرد لحالة القلق، والمكون الأساسي لهذا الخطر هو زيادة التنبيه و الإثارة، دون أن يكون للفرد القدرة على السيطرة، وقدرة الفرد على السيطرة على دوافعه الغريزية تختلف باختلاف مراحل النمو.

و الخوف من الأنا الأعلى هو الذي يثير القلق في مرحلة الكمون، والعصابيون هم الذين لا يزالون يستجيبون لحالات الخطر الحالية بأساليب الإستجابة لحالات الخطر السابقة، وهكذا يرى فرويد في نظريته الأخيرة أن القلق يؤدي إلى الكبت. (الزراد، 1998: 48)

- أوتورنك :

ربط بين القلق و الصدمات التي يواجهها الطفل أثناء مراحل عمره، فقد ربط بين القلق و صدمة الميلاد ، ويسمى قلق الانفصال بمعنى انفصال الطفل عن أمه وخروجه من رحمها ثم تأتي بعد ذلك صدمة الفطام التي ينشأ عنها قلق الفطام ، ثم قلق الانفصال عن الأسرة للذهاب إلى المدرسة، وهكذا أوضح أوتورنك أن الإنسان ينتقل من قلق لآخر و أن الإنسان يعيش في حياته متأرجحا بين قلق الحياة وقلق الموت، و يرى أن الإنسان إذا فشل في تحقيق التوازن أثناء تأرجحه هذا فإنه يدخل دائرة القلق العصابي و المرضي . (جبل، 2000: 133)

4 - 3 - النظرية الإنسانية

تهتم هذه النظرية بالقلق أكثر من نظرية التحليل النفسي و النظرية السلوكية، فالقلق حسب هذه النظرية ليس مجرد خبرة إنفعالية يمر بها الإنسان تحت ظروف خاصة كما تراه النظرية التحليلية، أو أنه ليس مجرد إستجابة يكتسبها أثناء عملية التعلم كما تراه النظرية السلوكية إن القلق هو جوهر طبيعة النفس البشرية، فالإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يشعر بالقلق ويعاني منه كخبرة يومية مستمرة تبدأ ببداية حياته ولا تنتهي إلا مع آخر أنفاسه . (فوزي، دس: 49)

تؤكد هذه النظرية على خاصية الإنسان بين الكائنات الحية لذا تركز دراستها على المواضيع التي ترتبط بهذه الخاصية: الإرادة، الحرية و المسؤولية . (علي وآخرون، 2004: 96)

الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يدرك أن نهايته حتمية و أن الموت قد يحدث في أية لحظة، و أن الموت هو المثير الأساسي للقلق عند الإنسان . (أبو حلجة، دس: 37)

4 - 4 - النظرية الفيزيولوجية :

يعتقد أصحاب هذه النظرية أن الإنفعال و التوتر يولدان من تغيرات جسمية وفيزيولوجية، وحسب هذه النظرية القلق يحدث نتيجة زيادة ملحوظة في نشاط الجهاز العصبي الإرادي بنوعيه السمبثاوي و الباراسمبثاوي فتزيد بذلك نسبة الأدرينالين و النور أدرينالين في الدم من تنبيه الجهاز السمبثاوي فتزيد بذلك نسبته فيرتفع ضغط الدم و تزيد ضربات القلب، وتزيد نسبة السكر في الدم مع شحوب في الجلد وزيادة إفراز العرق و جفاف الحلق مع كثرة التبول، و لقد تبين أصحاب هذه النظرية من أطباء وباحثين و علماء فزيولوجيين أن مركز الإنفعالات موجودة في الدماغ و بالضبط على مستوى النواة اللوزية التي تعمل بإتصال مع الهيبوتلاموس و مركز الإرتسام التي تتلقى التعليمات الإنفعالية من طرف النواة اللوزية، ثم يعمل على تكييفها و معالجتها مع المنبهات الخارجية على مستوى مناطق مختلفة من القشرة المخية . (غالب، 1983: 15)

4 - 5 - النظرية المعرفية:

تعتبر هذه النظرية القلق نقطة بداية بالنسبة للإضطرابات النفسية و العقلية، فقد يكون عرضا في إحدى الأزمات المرضية الأخرى، وقد يشتد ويكون مرضيا .

يرى أليس أن المعتقدات أو الأفكار اللاعقلانية يمكن أن تؤدي إلى إحداث القلق، فالفرد هو الذي يسبب لنفسه القلق و يتزايد لديه عندما يعتقد ذلك الفرد أنه يجب أن يكون على درجة كبيرة من الكفاءة والإنجاز و المنافسة، حتى يمكن أن يعتبر شخصا ذا أهمية وذلك ما يمكن أن يسبب في إحداث القلق.

ويرى الباحث بيك أن القلق الذي يشعر به الفرد يستدعي زيادة المنبهات ولذلك فأى حركة أو صوت أو تغيرات في الوسط الذي يعيش فيه يتم ترجمتها إلى نوع من الخطر و بالتالي يكون الفرد أفكاره عن الخطر المتوقع ويكون تفكيره مشتتا ومشوها ، ويرتبط تفكيره بمفهومه عن الخطر، وعلامات هذا الخطر أنه يفقد تحكمه الإرادي في المنبهات الخارجية و بالتالي يزيد القلق، وهكذا يعتبر المعرفيين أن المكون الرئيسي لظاهرة القلق هو الجانب المعرفي الذي يشير إلى أفكار العميل و الصور الذهنية ذات الطبيعة المهددة . (رزيقة، 2011: 65)

ثانياً: قلق الدراسة :

1-2- تعريف قلق الدراسة:

يمكن تعريف قلق الدراسة بأنه حالة إنفعالية وجدانية مكدرة، تعتري الطالب في موقف الدراسة، وقلق الدراسة حالة خاصة من القلق، حيث يشعر الطالب في مواقف الدراسة بحالة من التوتر والضيق.

وفي هذا المقام، يستخدم " محمد حامد زهران " قلق الدراسة **Study Anxiety**، وهو مصطلح أشمل من **قلق التحصيل Achievement Anxiety**، وإن كان البعض يستخدم المصطلحين كمترادفين وبمعنى واحد.

وقد يكون قلق الدراسة عاماً، ينطبق على كل المقررات الدراسية، أو قد يكون خاصاً ونوعياً، فهناك على سبيل المثال: قلق الرياضيات، وقلق القراءة، وقلق الكمبيوتر.

هذا ويرتبط قلق الدراسة ارتباطاً موجباً ودالاً بقلق الإمتحان، وفي نفس الوقت ترتبط بعض أنواع قلق الدراسة ببعضها البعض ارتباطاً دالاً وموجباً، مثل قلق الرياضيات بقلق الإمتحان .

والتعريف الإجرائي لقلق الدراسة هو: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الدراسة " الدرجة الكلية " . (زهران، 2000: 76)

كما عرف قلق الدراسة أو قلق المذاكرة أو قلق التحصيل بأنه حالة نفسية غير سارة من التوتر العصبي نتيجة الخوف من نقص الإلمام بالمقررات أو المواد التعليمية، وذلك لصعوبة المادة، أو لغموض مصطلحاتها، أو لنقص الميل لدراستها، أو لتقصير في مذاكرتها. (زهران، 2000: 201)

أما مدحت عبد الحميد أبو زيد فيعرف **قلق الدراسة** وقد يطلق عليه قلق الإنجاز، على أنه قلق يتعلق بالتحصيل الدراسي أو الإنجاز الأكاديمي، ويثار بمثيرات الموقف التعليمي والتحصيلي والمدرسي لدى الطفل منفرداً أو حتى في فصله الدراسي، ويقترح مدحت عبد الحميد أبو زيد بعضاً من المفردات المتعلقة به مثلاً:-

- 1- القلق حول نسيان المعلومات.
- 2- القلق حول عدم الفهم.
- 3- القلق حول صعوبة الاستيعاب.
- 4- القلق حول عدم ملاحقة شرح المدرس.
- 5- القلق حول الدروس الخصوصية.
- 6- القلق حول عدم التركيز.
- 7- الخوف من الأسئلة في الفصل.
- 8- القلق حول صعوبة المقررات الدراسية.
- 9- القلق حول كثرة المقررات الدراسية.

- 10- القلق حول سرعة الاجتهاد.
 - 11- القلق حول ضيق الوقت المخصص للاستذكار.
 - 12- القلق حول عدم توفر مناخ مناسب للاستذكار.
 - 13- القلق حول ضعف التذكر.
 - 14- القلق حول ضعف الإسترجاع.
 - 15- القلق حول إلتباس المعلومات.
 - 16- القلق حول صعوبة الحفظ.
 - 17- القلق حول عدم الفهم من أول مرة.
 - 18- الخوف من الخطأ.
 - 19- الخوف من التقصير في الأداء.
 - 20- القلق حول تشوش الذهن.
 - 21- القلق حول تبخر المعلومات وعدم ثباتها.
 - 22- القلق حول منافسة الزملاء في التحصيل.
 - 23- الخوف من المعاييرة في الفصل.
 - 24- الخوف من سخرية الزملاء.
 - 25- الخوف من غضب المدرس.
 - 26- الخوف من غضب الوالدين.
 - 27- القلق حول تشتت المعلومات.
 - 28- القلق حول مقارنة الوالدين بين الأبناء.
 - 29- القلق حول طموح الوالدين للطفل.
 - 30- القلق حول شكوى المدرس للوالدين.
 - 31- القلق حول عدم إتساع الوقت وكفايته لإستيعاب كل المقررات الدراسية.
- إلى غير ذلك من المفردات التي يمكن إبرازها في ذلك المجال الذي يثير قلق الأطفال وقد يستمر معهم حتى مراحل لاحقة. (أبو زيد، 2003: 52،53)

كما أن إبراهيم الفقي عرّف قلق الدراسة على أنه " حالة نفسية تصاحب الطلبة أثناء الدراسة وهذا القلق قد يكون قوة إيجابية تدفعك إلى الأمام، ويعد أمراً مألوفاً بل ضرورياً لتحفيز الطالب على المذاكرة طالماً أن هذا القلق يتراوح ضمن مستواه الطبيعي ولا يؤثر بشكل سلبي على أدائه لمهامه العقلية المطلوبة، فالقلق مهم جداً مادام في درجاته المقبولة، بل ويعد دافعاً إيجابياً لتحقيق الحافز نحو الإنجاز المستمر وذلك إنطلاقاً من القانون السيكولوجي المسمى قانون " بركس - دادسون " والذي ينص على أنه كلما زاد القلق الطبيعي زاد مستوى التركيز والأداء، وهذا النوع من القلق مطلوب لكل طالب علم فوجود قدر منه يحفز الطالب على المذاكرة بجد. (الفقي، 2011)

أما نادية حسين " Nadia Hussain " فقد عرفت قلق الدراسة على أنه " نوع من القلق الذي يرتبط بقلق وشيك من محيط المؤسسات الدراسية، ويتضمن المعلم وبعض المواد الدراسية كالرياضيات و العلوم والإنجليزية ...، وهو إحساس عقلي بعدم السهولة أو ضغط رد فعل إتجاه وضعية تعليمية التي تستقبل سلباً، ولا يعتبر قلق الدراسة شيء سلبي ، وصحيح أن المستوى العالي من هذا القلق يتدخل في التركيز والذاكرة اللذان هما شيئان ضروريان للنجاح الدراسي، لكن بدون قلق أغلبنا سيفقد الدافعية للدراسة في الإمتحان " (Nadia, 2012: 01)

2-2- أنواع قلق الدراسة:

قلق الدراسة قد يكون ميسرا وقد يكون معسرا، ويؤثر قلق الدراسة الميسر تأثيرا حسنا في الدراسة والتحصيل، ويؤثر قلق الدراسة المعسر على التحصيل الدراسي تأثيرا سيئا، ويؤدي إلى وجود اتجاهات سالبة نحو الدراسة، وفيما يلي عرض موجز لكل منهما:

أ- قلق الدراسة الميسر Facilitative :

هو قلق دراسة مقبول، دافعي، ييسر الدراسة، ويثير المثابرة والإجتهاد في التعلم والتحصيل، وهو قلق نافع وميسر للدراسة.

وتؤكد نظرية القلق الدافع أن الطالب في مواقف الدراسة والتعلم يشعر بالقلق، وهذا الشعور ينمي عنده الدافع للتعلم لتخفيف قلقه والتخلص منه.

ب - قلق الدراسة المعسر Debilitative :

هو قلق دراسة مرتفع، يجعل الطالب متوتر الأعصاب، وهو قلق ضار ومعسر للدراسة والتحصيل، ويجب خفضه وترشيده.

وهناك فروق فردية في قلق الدراسة، لأن درجة الشعور بقلق الدراسة تتأثر بعوامل عديدة منها: القدرة العقلية العامة، وطريقة الإستذكار، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومستوى الدافعية، ومستوى الطموح.

ويلاحظ أن الطالب الذي يتسم بالإستقرار الإنفعالي، يتميز بالهدوء، ولا يعاني من قلق الدراسة. (زهران، 2000: 77)

3-2- مكونات قلق الدراسة

يتضمن قلق الدراسة أربعة مكونات وهي:-

أ- التوتر:-

وهو عبارة عن أفكار تمنعنا من التركيز على تكملة عمل تعليمي بنجاح مثل توقعات الفشل، الأفكار السلبية عن الدراسة وعدم القدرة على الإنجاز.

ب - الإنفعالية :-

وهي عبارة عن الأعراض البيولوجية للقلق مثل ضربات القلب السريعة ، الشد العضلي والطرق الفعالة للتعامل مع الإنفعالية وهي تمارين الإسترخاء التنفسي والعضلي وكذلك من أعراضها تعرق راحة اليد.

ج - المهمة المولدة للإرتباك :-

السلوكات المرتبطة بالواجبات اليدوية، والتي هي غير منتجة وتمنع النجاح مثل التركيز على الوقت أثناء فترة الإمتحان، تضيق الكثير من الوقت في سؤال صعب عليه حله، ولأن هذه السلوكات يمكن أن تظهر في العديد من الأشكال، وأحسن طريقة للتحكم فيها هي العمل مع مراقب مدرسي ماهر، للتعرف على السلوكات الخاصة التي تسبب هذا المشكل، ووضع خطة للتقليل منه.

د - صعوبات مهارات التعلم :-

وهي مشكلات متعلقة بطرق التعلم التي تخلق القلق مثل حشو الدماغ بالمعلومات ليلة الإمتحان، عدم أخذ ملاحظات كاملة عن الدرس مما يخلق لديه إرتباك. (Ahmed and Hamid, 2012 : 62)

4-2- أسباب قلق الدراسة:

تتعدد أسباب قلق الدراسة، ومن أهمها ما يلي:

- * قصور مهارات الدراسة، وخاصة مهارة القراءة، ومهارة التنظيم.
- * نقص معرفة أهداف الدراسة والمذاكرة والتحصيل.
- * نقص معرفة الطريقة الصحيحة للمذاكرة والتحصيل، والدراسة بطريقة خاطئة.
- * وجود عادات دراسية سيئة، ووجود أفكار خاطئة عن الدراسة والمذاكرة.
- * وجود صعوبات تعلم، ونقص الانتباه في حجرة الدراسة، ونقص التركيز أثناء المذاكرة.
- * قلة حافز التشويق في طرق التدريس المتبعة.
- * صعوبة المقررات الدراسية، والحشو الزائد بها، ونقص إرتباطها بالحياة العملية.
- * إجبار الطالب على دراسة لا تناسب إستعداداته وقدراته وميوله.
- * كراهية الطالب لبعض المواد الدراسية، بسبب قسوة معلمي هذه المواد.
- * الإتجاهات السالبة لدى الطالب نحو الدراسة، وكراهية المدرسة، ونقص الرغبة في الدراسة والتحصيل.
- * الضغوط البيئية وخاصة الأسرية، وقلق أفراد الأسرة بالنسبة لتحصيل الطالب، وعدم وجود مكان مخصص للمذاكرة في المنزل، ونقص سبل الراحة المطلوبة للإستذكار الجيد. (زهران، 2000: 77، 78)

5-2- مظاهر قلق الدراسة:

تتعدد مظاهر قلق الدراسة، ومن أهمها ما يلي:

- * انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، والتأخر الدراسي.
- * تشتت الانتباه، وضعف التركيز في حجرة الدراسة،
- * الشعور بالكسل والخمول أثناء الدراسة.
- * التوتر والإنفعال أثناء الإستذكار.
- * كثرة الغياب من المدرسة، والهروب منها.
- * رفض المدرسة.
- * التهرب من الإستذكار، وكثرة النوم.
- * نقص الثقة في النفس.
- * الشعور بالغيرة من الزملاء المتفوقين.
- * انخفاض مستوى الطموح الدراسي.
- * وجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار غير مناسبة عند الدراسة والتحصيل. (زهران، 2000:

(78

6-2- ترشيد قلق الدراسة:

تبذل الجهود في إنشاء وتطوير برامج إرشادية لترشيد قلق الدراسة بقصد تجنب الآثار التي قد تؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، أو التخلف الدراسي.

ويتم ترشيد قلق الدراسة المرتفع بخفضه والوقاية من إرتفاعه بإستخدام برامج تدخل تأخذ أشكالاً متنوعة، ومنها:

* إرشاد مهارات الدراسة.

* تدريب التفاعل مع قلق الدراسة.

* الإرشاد المعرفي لخفض قلق الدراسة.

* تقديم برامج تدخل للمساعدة على تنمية أساليب التعلم، وعادات الدراسة.

* إستخدام تدريب مواجهة قلق الدراسة.

هذا، ويقول تيودور شابين (1989)، إن قلق الدراسة إذا وجه الوجهة الصحيحة والهادفة، فإنه ييسر التحصيل الدراسي، ويؤكد تيم برانامان (1979) أهمية كل من قلق الدراسة الميسر، والسلوك التوكيدي في رفع مستوى التحصيل الدراسي. (زهران، 2000: 79)

2-7- قياس قلق الدراسة

هناك مقاييس لقلق الدراسة، تضم مقاييس فرعية لقلق الدراسة الميسر، وقلق الدراسة المعسر، ومن هذه المقاييس ما يلي:

* إختبار قلق الدراسة (بروس و يتمانير Wittmaier ، 1976) .

* مقياس قلق التحصيل.

* مقياس ألبيرت - هابر لقلق التحصيل.

* مقياس ألبيرت - هابر لقلق التحصيل للأطفال.

* إختبار قلق التحصيل المعسر.

* مقياس قلق القراءة.

* مقياس تقدير قلق الرياضيات.

* دليل قلق الكمبيوتر. (زهران، 2000: 80)

خلاصة :

يعد القلق حقيقة من حقائق الوجود الإنساني، وجانب دينامي في بناء الشخصية، ومتغير من متغيرات السلوك البشري، إلا أنه كذلك يعد القاعدة الأساسية والمحور الدينامي في جميع الإضطرابات العصبية والعقلية والانحرافات السلوكية وخاصة في مرحلة المراهقة، فبطراً تأثيره السلبي على العديد من جوانب الحياة النفسية للمراهق والطالب على وجه الخصوص، فيؤثر على علاقاته وتفاعلاته مع الآخرين خاصة الوالدين والمدرسين، فيبدوا عليه الإنطواء وكثرة التفكير والشغب وإثارة المشاكل، وتشتت الإنتباه وسرعة الإستثارة الإنفعالية، وبعض الأعراض النفس جسدية مما يؤثر على توافقه النفسي وعلى أدائه الدراسي.

الفصل السادس: الدافعية للإنجاز

تمهيد

أولا : الدافعية

1 - مقدمة عامة حول الدافعية.

2- النظريات المفسرة للدافعية .

3 - وظائف الدافعية .

4 - أنواع الدافعية .

ثانيا : الدافعية للإنجاز

1 - السياق النظري لبروز مفهوم الدافعية للإنجاز.

2 - أهمية الدافعية للإنجاز.

3 - قياس الدافعية للإنجاز.

4 - العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.

5 - الدافعية للإنجاز والقلق .

خلاصة

تمهيد

تعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين علامة بارزة في دراسة موضوع الدافعية بشكل عام ودافعية الإنجاز بشكل خاص، إذ برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، ليس فقط في المجال النفسي ولكن أيضا في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، حتى أنه يمكننا عدّها واحدة من منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر. لكن وعلى الرغم من الجهود المتواصلة لفك أسرار هذا الميدان الحديث نسبيا في علم النفس، إلا أن هناك أسئلة كثيرة لا تزال محل نقاش وجدل كبيرين، وعليه فإن أية محاولة للبحث في هذا الميدان يمكن أن تسهم في إثراء وتعميق فهمنا لهذا المفهوم، وبالتالي الاستفادة منه في الاستغلال الأمثل للقدرات البشرية.

أولاً: الدافعية

1- مقدمة عامة حول الدافعية

إن كلمة دافعية "Motivation" لها جذورها في الكلمة اللاتينية "Movere" التي تعني يدفع أو يحرك "To move" في علم النفس، حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك. (خليفة، 2000: 68)

عند تفحصنا للأبحاث التي تناولت مفهوم الدافعية نجد أن هناك العديد من التعريفات التي قدمها الباحثون لهذا المفهوم، فقد أحصى **كلنجينا و كلنجينا A.M.Kleinginna & P.R.Kleingenna** ثمانية وتسعين تعريفاً للدافعية. (خليفة، 2000: 6)

وقد أوضح **محي الدين حسين** أن تعدد تعريفات الدافعية اختلافها يرجع إلى اعتبارات عديدة أهمها:

- اختلاف طريقة التعامل مع هذا المفهوم، فهناك من الباحثين من يركز على محدداته في حين يركز البعض الآخر على النتائج المترتبة عنه.

- تضمين هذا المفهوم لمفاهيم أخرى متعلقة به، وتعامل بعض الباحثين مع هذه المفاهيم على أنها ذات معنى واحد، فيما يؤكد باحثون آخرون على اختلافها في المعنى، ومن أمثلة هذه المفاهيم: الحاجة، الحافز، الباعث، التوتر والاستثارة... الخ

- تركيز المنظرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها، فهناك من يركز على بعض المظاهر مثل: التوتر العضلي أو معدل النبض والتنفس، بوصفها مظاهر لعملية الاستثارة عند الفرد، وهناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف المنوط بها إشباع حاجاته الملحة، ويعود هذا لاختلاف التوجهات النظرية لهؤلاء الباحثين. (حسين، 1988: 6)

وقد أوضح كل من "وينبرجر وماكلياند" من خلال استعراضهما للتوجهات النظرية المختلفة في مجال الدافعية، أن هناك منحيين رئيسيين في التعامل مع مفهوم الدافعية:

المنحى الأول:

هو المنحى المستمد من نظرية كل من **ماكلياند وأتكينسون**، ويرى أصحاب هذا التوجه أن الدافعية تقوم على أساس وجداني، وأن لكل دافع حالة وجدانية خاصة به، وافترضوا أن للدوافع آثار بعيدة المدى على السلوك، وأن تأثيرها تزايد بالنسبة للسلوك غير المقيد مقارنة بالسلوك المقيد. (خليفة، 2000: 72)

المنحى الثاني:

يتمثل في النماذج المعرفية للدافعية، والتي تقوم على أساس مخطط الذات وينظر أصحابه إلى الدافعية باعتبارها ظاهرة معرفية، ويدخل في هذا الإطار نموذج **كارفر وشير Carver & Scheier** وطبقا لهذا النموذج فإن الذات هي أكثر الجوانب أهمية في تشغيل ومعالجة المعلومات كما أنه يمكن تقويم وتنشيط مخطط الذات نظرا لأهميته في التأثير على السلوك وفي توجه آخر، ولكن بالتركيز دائما على الذات، يؤكد كل من **ماركوسو كانتور وآخرون Markus, Cantor & al** على أهمية الذات في تفاعلها مع البيئة أكثر من معالجة المعلومات، وطبقا لهذا النموذج فإن الدافعية تظهر بشكل واضح في فهم الفرد لنفسه. (خليفة، 2000: 72)

على الرغم من الاختلاف بين المنحيين السابقين، إلا أنه يمكن القول بوجود عدد من الملامح التي يتسم بها أي تعريف يقدم للدافعية، يمكن أن نجملها فيما يلي:

أ - للدافعية وظيفة تنشيطية فهي تعمل على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفزه نحو الهدف إلى أن يشبع حاجته ويحقق هدفه. (خليفة، 2000: 75)

لكن زيادة الدافعية فوق حد أمثل يعوق الأداء أكثر مما ييسره، ذلك أن درجة الاضطرابات والقلق تزداد مع زيادتها، كما أن نقص الدافعية قد يؤدي إلى الرتابة والملل (توق وآخرون، 2002: 233)

ب - للدافعية وظيفة توجيهية فقد أوضح **ميلرو وآخرون Miller & al** في نظرية السلوك الموجه نحو الهدف، أن الفرد يقوم بالمقارنة بين البيئة والهدف ومن ثم معالجة البيئة، من أجل التقليل من التفاوت بينها

وبين الهدف، ثم يختبر مرة أخرى التفاوت بينها، ثم يسعى بعد ذلك ويجتهد لتحقيق الهدف. (توق وآخرون، 2002: 233)

ولقد عرف " ليندلي " (1957) الدافعية فقال " هي عملية لاستثارة و تحريك السلوك و تنظيم نموذج النشاط " . (عبد اللطيف ، 2001: 54)

كما عرفها الباحثان " بلقيس " و " مرعي " على أنها " القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة، ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنتج من الفرد نفسه (خصائصه ، حاجاته ، ميوله) " . (أبو جادو، 2000: 324)

أما كل من " عدس و قطامي " فقد عرفا الدافعية على أنها " مجموعة الظروف الداخلية و الخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية، وتحافظ على إستمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف " . (عدس و قطامي، 2008 : 119)

كما عرّف كل من " سعادة و إبراهيم " الدافعية على أنها " تمثل أمرا أساسيا في عملية التعلم لا يمكن أن تتم بدونها، فهي تثير نشاطا معيناً في الفرد، وتحتم عليه الاستجابة لموقف محدد مع إهمال المواقف الأخرى، وتلمي عليه طريقة التصرف إزاء موقف معين، وتوجه سلوك الفرد نحو وجهة محددة حتى تشبع الحاجة الناشئة عنده، فمثلا يزيد الطالب من جهوده ونشاطه عندما يكون الدافع هو التنافس مع زملائه، أو عندما يتمثل الدافع في الحصول على التقدير من المجتمع إذا ما أنجز عملاً ما " . (سعادة و إبراهيم، 1991: 236)

أما " منصور وآخرون " فقد عرفوا الدافع على أنه " عبارة عن عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته، وليس من الثابت أن نجد كل المتعلمين مدفوعين بدرجة عالية أو متساوية، و لكن المعلمين يرغبون دائما أن يجدوا المتعلمين يميلون للدراسة ويعتبرونه شيئا هاما بالنسبة لهم " . (منصور و آخرون، 2005: 164)

من خلال ما سبق من التعاريف نستخلص أن الدافعية تعتبر حالة داخلية لدى الفرد تثير نشاطه للأداء أو التعلم أو لتحقيق غاية، أما في المجال التعليمي فالدافعية حالة داخلية في المتعلم تدفعه للانتباه للموقف التعليمي و القيام بنشاط موجه و الاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم كهدف .

2- النظريات المفسرة للدافعية :

لقد تنوعت النظريات التي اهتمت بتفسير الدافعية، ولكل نظرية فترة زمنية معينة ومن بين أهم النظريات نجد :-

2-1- النظرية السلوكية :

لقد عرف أصحاب هذه النظرية الدافعية بأنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه و أدائه، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة، ومن بين زعماء هذه المدرسة " ثورنديك " و " سكينر " وقد اعتمد ثورنديك على مبدأ مفاده أن الإشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة و تقويتها، في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج، كما يرون أن نشاط العضوية " المتعلم " مرتبط بكمية حرمانها، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يلي استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك . (كوافحة، 2004: 144)

أما " سكينر " فيرى أن نشاط المتعلم مرتبط بحرية حرمانه، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الإستجابة التي تخفض كمية الحرمان، ومعنى ذلك أن التعزيز الذي يعقب الإستجابة يؤدي إلى تعلمها، مما يشير إلى أن الاستخدام المناسب لإستراتيجيات التعزيز المتنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه . (الزيود، 1999: 63)

ويمكن القول أن التفسيرات السلوكية للدافعية مبنية أساسا على النتائج التي أسفرت عنها بعض التجارب التي تناولت التعلم الحيواني، لذلك فإنها قد لا تنطبق على التعلم البشري .

2-2- النظرية المعرفية :

تفسر النظرية المعرفية الدافعية على أنها حالة إستثارة داخلية تحرك الشخص المتعلم لإستغلال أقصى طاقة في أي موقف تعليمي يشارك فيه، من أجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته ، فالنظرية المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من إتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه . (كوافحة، 2004: 145)

كما تفسر النظرية المعرفية الدافعية بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد و قدرته على الإختيار، ومن أبرز هذه المفاهيم القصد و النية و التوقع و التي تدل جميعها على الدافعية الذاتية و على الدور الذي تلعبه هذه الدافعية في تنشيط السلوك الإنساني و توجيهه، و يعد الباحث " أتكسون " من أبرز أعلام هذه النظرية . (الزيود، 1999: 63)

والملاحظ أن هذه النظرية تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الإختيار بحيث يستطيع أن يوجه سلوكه كما يشاء، كما أن أصحاب هذه النظرية يرون أن المفاهيم التي جاءت بها النظرية السلوكية غير كافية لتفسير جوانب الدافعية .

2-3 - نظرية التحليل النفسي :

تعود هذه النظرية إلى الباحث " فرويد " الذي نادى بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية و المعرفية مثل الكبت و اللاشعور و الغريزة عند تفسير السلوك السوي و الغير سوي، فسلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس و غريزة العدوان ، ويرى أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي، كما تشير إلى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية مؤثر لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك و هو ما يسميه " فرويد " مفهوم الكبت . (كوافحة، 2004 : ص 145)

فهو يرد كل نشاط إنساني إلى أصل دافع واحد، حيث ترى هذه النظرية أن كل أنواع السلوك و النشاط العلمي أو الأدبي أو الديني دافعه الرئيسي هو الغريزة الجنسية ، كما تشير هذه النظرية إلى وجود تفاعل بين الرغبات اللاشعورية التي نشأت عن دوافع الجنس و العدوان و رغبات الطفولة المبكرة التي تكبت ثم تظهر على شكل سلوك في المستقبل، و الملاحظ أن " فرويد " لا يعطي أهمية للعوامل الاجتماعية و الثقافية .

2-4 - نظرية التعلم الاجتماعي :

أشهر روادها الباحث " روتر " يرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك الفرد ناتج عن تأثير المنبهات الخارجية المحيطة به و قدمت دور الجانب المعرفي .

ولقد بنى " روتر " نظريته على مفهوم المعتقدات، حيث يرى أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم طموحات للنجاح و لديهم القدرة أكثر على الانجاز في حالة وجود مدعّمات، و ليس المكافآت في حد ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك، مثلاً يتزايد سلوك الإستذكار أو اللعب عندما يدرك الفرد أن سلوكه هذا سوف يترتب عليه تقدير مرتفع . (زايد ، 1999: 72)

تفسر هذه النظرية الدافعية على أساس السلوك المدرك من طرف الفرد، و ليس المكافآت هي التي تزيد من تكرار السلوك .

بعد أن تطرقنا لمختلف النظريات التي فسرت الدافعية ، يتضح لنا أن كل واحدة منها لها وجهة نظر معينة تبعا للأسس الفكرية للباحثين، ورغم ذلك فكل نظرية تكمل الأخرى ويجب أخذها كلها بعين الاعتبار لتفسير الدافعية .

3 - وظائف الدافعية:

هناك ثلاث وظائف أساسية للدافعية وهي :-

أ - تحريك وتنشيط السلوك " **Activation** " بعد أن يكون في مرحلة من الإستقرار أو الإتزان النسبي، فالدوافع تحرك السلوك أو تكون هي نفسها دلالات لتنشيط العضوية لإرضاء بعض الحاجات الأساسية .

ب - توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى " **Orientation** " فالدوافع بهذا المعنى إختيارية ، أي أنها تساعد الفرد على إختيار الوسائل لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على إتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقاءه، مسببة بذلك سلوك إقدام وعن طريق إبعاد الإنسان عن مواقف تهدد بقاءه مسببة بذلك سلوك إحجام .

ج - المحافظة على إستدامة السلوك طالما بقي الإنسان مدفوعا " **Maintainance** " أو طالما بقيت الحاجة قائمة، فالدوافع بالإضافة إلى أنها تحرك السلوك تعمل أيضا على المحافظة عليه نشيطا حتى تشبع الحاجة ، هذا ويمكن إستخدام النموذج التالي لفهم العلاقة ما بين الدوافع والسلوك من جهة وبين خبرات التعلم والسلوك من جهة ثانية . (عدس وقطامي ، 2008 : 120)

د - تساعد الفرد على أن يستجيب لموقف معين و يهمل باقي المواقف الأخرى كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف، أي عندما يكون الفرد في حالة توتر فإنه يبحث عن سلوك يجعله يزيل بواسطته هذا التوتر و يختار السلوك الذي يتناسب مع الوضع الإقتصادي و السياسي و الإجتماعي الذي يوجه فيه هذا الشخص .

هـ - كما تساعد على تحصيل المعرفة، المهارات وغيرها من الأهداف، فالمتعلمين الذين يتمتعون بدافعية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر، في حين المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مصدر شغب و سخرية داخل القسم . (عمر، 1987: 95)

و - تعمل الدافعية على تحديد مجال النشاط السلوكي، الذي يوجه إليه الفرد إهتماماته من أجل تحقيق أهداف و أغراض معينة، فالسلوك بدون وجود دافع يصبح عشوائيا و غير هادف . (القذافي ، 1997 : 173)

4- أنواع الدوافع :

تصنف الدوافع على أساس فطري و مكتسب، لأن الدافع حالة أو قوة داخلية جسمية نفسية تثير السلوك في مواقف معينة و من بينها نجد:

4 - 1 - الدوافع الفطرية :

تسمى أيضا الدوافع الغريزية وهي التي تدفع الفرد إلى إلتماس أهداف طبيعية موروثه، و تتنوع الدوافع الفطرية وتظهر كما يلي :-

- ظهورها منذ الولادة أي قبل أن تكون الخبرة و التعلم.

- دوافع خاصة بالحفاظ على بقاء الفرد و تسمى بالحاجات البيولوجية، بحيث يجب إشباعها بصورة فورية نسبيا و إلا كان مصيره الموت و هي الهواء، الإخراج، الأكل و النوم .

- دوافع خاصة بالحفاظ على الذات وهي دافع الجنس و الأمومة .

- دوافع دفاعية ترتبط بالحفاظ على الذات وهي الحب .

- دوافع تمكن الإنسان من إستكشاف البيئة و التعامل وهي دافع الاستطلاع .

تبقى الدوافع الفطرية مشتركة بين كل الأفراد مهما اختلفت البيئة و الحضارة، فكل فرد يسعى إلى الحفاظ على ذاته وإبراز قدراته و امتلاك المشاعر.

4 - 2 - الدوافع المكتسبة :

هي دوافع ثانوية يكتسبها الفرد خلال عملية التطبيع الإجتماعي و هي كل ما يتعلمه الفرد عن طريق الخبرة و الممارسة و التدريب أثناء تفاعله مع البيئة، و عادة ما يصنف علماء النفس هذه الدوافع إلى ما يلي :-

أ - دوافع إجتماعية عامة:

تتمثل في كل ما يكتسبه الفرد الإنسان عن طريق خبرته اليومية و تفاعله الإجتماعي مهما اختلفت الحضارة التي ينتمي إليها، وتبدو واضحة في ميل الإنسان إلى العيش مع الجماعات، و الإشتراك معهم في مختلف نشاطاتهم الإجتماعية . (شفيق، 2002: 197)

ب - دوافع إجتماعية فردية:

يشمل الدوافع التي يتميز بها الأفراد بعضهم عن البعض، فقد يكتسبها لخبرته الخاصة و لا يكتسبها البعض الآخر لأنه لا يميل إليها، و ما هذه الدوافع و الميول إلا إتجاهات نفسية تعبر عن إستعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا يحدد شعور الفرد و سلوكه نحو أشياء معينة . (فايد ، 2004: 92 ، 94)

كما نجد دوافع أخرى خاصة بالعملية التعليمية / التعليمية تعمل على تسهيل عملية التعلم، ولها علاقة وثيقة بها و تتمثل في الدوافع التالية :-

ج - الدافع إلى الاستكشاف والإستطلاع:

تظهر مختلف الدراسات أنه كلما كان المثير جديداً يستثير الرغبة في الإستطلاع أكثر ولكن عندما يكون غير مرتبط بأية خبرة سابقة، أي الموقف التعليمي الجديد يثير في المتعلم حب الإستطلاع و الإستكشاف للمعرفة، فكلما كانت هناك خبرات تعليمية جديدة، يشجع المتعلم على الإستطلاع و البحث والإستكشاف .

د - دافع التنافس و الحاجة إلى التقدير :

وجد أن التقدم في العمل يتأثر بفعل هذا الدافع بالتدريج ، ووجود دافع التنافس يؤدي بالمتعلم إلى الإجتهد و العمل المثابر للحصول على أعلى النتائج و منه تحقيق التقدير بذاته .

هـ - الدافع إلى الإنجاز والنجاح :

يتمثل في إنجاز الطالب بصفة جيدة ، أي الحصول على علامات جيدة من أجل النجاح . (أبو جادو، 1998: 153)

و - الدافع إلى المعرفة :

يتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة و الفهم والإتقان وحل المشكلات، فالدوافع المعرفية تتمثل في حب الإستطلاع و الميل إلى التعرف على كل شيء.(زيدان، 1983 : 153)

ثانياً: الدافعية للإنجاز

1- السياق النظري لبروز مفهوم الدافعية للإنجاز:

1-1- بدايات التنظير في دافعية الإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس، من الناحية التاريخية، إلى ألفرد أدلر **Adler**، الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، كما عرضه **كيرت ليفن Levin** في ضوء تناوله لمفهوم الطموح . (خليفة، 2000: 88)

يعتبر الدافع للإنجاز من أهم الدوافع الاجتماعية، وهو يرتبط بنظرية "ماكلياند" و "أتكينسون (Atkinson)" وآخرين، ويعد "موراي" أول من استعمل هذا المصطلح وعرفه، على أنه يتمثل في قيام الفرد بأعمال معينة بصورة جيدة وسريعة من خلال بذل الجهد والمثابرة من أجل بلوغ الهدف والإصرار على تحقيق التفوق، ويعمل دافع الإنجاز كحافز للفرد على التنافس في وضعيات تتسم بالصعوبة والتحدى . (كردي، 2003: 112)

لكن الفضل يرجع إلى هنري موراي **H.Murray** حيث كان أول من قدم مصطلح الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، بوصفه مكوناً من مكونات الشخصية، وذلك في دراسة له في عام 1938 بعنوان "استكشافات الشخصية" (خليفة، 2000: 58)، وعده واحداً من الدوافع الإنسانية السبعة والعشرين المكتسبة . (عبد الخالق والنبال، 1992: 169)

لقد تأثر موراي بعلماء التحليل النفسي، وعلى رأسهم فرويد ويونغ، كما تأثر بعلماء الاجتماع والأجناس، وحظي بتدريب عميق في الطب والبيولوجيا، وهذه الخلفية العلمية جعلته ينظر إلى الإنسان على أنه كائن حي نشط ونام، من هذا المنطلق يؤكد على أن فهمنا للسلوك الإنساني لا ينبغي أن يكون في ضوء ما لديه من حاجات أو بنية شخصية، ولكن الكائن الحي والوسط الذي يعيش فيه ينبغي أن يوضعاً معاً في الاعتبار .

فالبينة وفق ما يذهب إليه موراي، يمكن أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجات وإشباعها، كما يمكنها أيضاً أن تكون مليئة بالحواز التي تعوق السلوك الموجه نحو إشباع الحاجات، ولكنه في الوقت نفسه يميز بين البيئة المدركة عن البيئة الموضوعية . (قشقوش ومنصور، 1979: 24)

بدأ مفهوم الحاجة للإنجاز يتبلور عند موراي في إطار محاولاته لوصف السلوك وتفسيره، حيث يعترف بأن تصوره للشخصية ولمتغيراتها، متحيز نحو الجوانب الدينامية أو الدافعية للشخصية، ومن هنا كان محور تصور موراي للشخصية هو "فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الإنسانية نفسية المنشأ أو فكرة التشكل النقي لهذه الدوافع أو الحاجات" (قشقوش ومنصور، 1979: 25)

من هذا المنطلق يمكن أن نميز في نظرية موراي أربعين حاجة تقريبا مقسمة إلى "الحاجات حشوية الأصل: وعددها 13 حاجة، والحاجات نفسية الأصل (أو الحاجات الظاهرة) وعددها 20 حاجة منها الحاجة للإنجاز التي يعرفها موراي على أنها "حرص الفرد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، السيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية، التحكم في الأفكار، الآخرين والتفوق عليهم، والإعتراف بالذات وتقديرها بالممارسة الناجمة عن القدرة". (شليبي، 1998: 22)

في ضوء هذا التعريف أوضح موراى أن الحاجة للإنجاز لها عدة مظاهر، أهمها سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، تنظيم الأفكار و إنجازها بسرعة فائقة وإستقلالية، تخطي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته، وعلى الآخرين، تقدير الفرد لذاته. (خليفة، 2000: 89)

من هذا المنطلق قدم موراى عدة عبارات يرى إمكانية إستخدامها في بناء الإختبارات النفسية التي تقيس الحاجة للإنجاز نذكر منها:

- (1) إني مسوق إلى جهود أعظم دائما بواسطة طموح لا ينطفئ.
- (2) أشعر أن أمنيته في المستقبل وإحترامي لذاتي يتوقفان على تحقيقي لعمل عظيم.
- (3) أشعر بروح المنافسة في معظم نشاطي.

وتوجد عبارات أخرى، ترتبط بجوانب عاطفية لها علاقة بالحاجة للإنجاز، وفقا لموراى يمكن ان نذكر منها ما يلي:

- (1) نحن لا نخاف من الموت، ولكن نخاف من الموت فقرا: أن نلقى في غياهب النسيان، ومع العامة والدهماء (الحاجة للإعتراف).
- (2) لكي تكون إنسانا عظيما ينبغي أن تقف وحدك (الحاجة للإستقلال)
- (3) أن يحكم الإنسان في جهنم أفضل له من أن يخدم في الجنة - الحاجة إلى السيطرة - (قشقوش ، منصور ، 1979: 28)

مما سبق يمكن القول أن نظرية موراى في تصنيف الدوافع، قد أبرزت طبيعة هذه المكونات الدافعية من أكثر من منظور، الأمر الذي ساعد الباحثين في الدافعية، من بعده سواء من حيث التنظير أو التجريب أو فنيات الدراسة والتجريب.

مع هذا فقد إنطوت نظرية موراى على جوانب للضعف تمثلت في المخاطرة بتفسيرات خاطئة قد يقع فيها بعض علماء النفس، ولعل هذا ما دفع موراى إلى تعديل نظريته عدة مرات (1951، 1953، 1959) ليستقر في النهاية على مفهوم الإستعداد للموضوع بدل مفهوم " الحاجة " ، كما إنعكس هذا التطور في نظرية موراى في بنائه وتطويره لأداة هي الآن من أكثر الأدوات إستخداما في مجال قياس الشخصية، ونعني بها إختبار تفهم الموضوع الذي يأتي إنطلاقا من الإفتراض الذي مؤداه أن للدافعية تأثيرا على الإستجابات الإسقاطية (قشقوش و منصور، 1979: 30)

2-2 - تأصيل البحث في الدافعية للإنجاز (منحنى التوقع - القيمة) :

على الرغم من أن مفهوم الدافعية للإنجاز يرتبط في الأصل بأعمال موراى، إلا أنه من الثابت أن الدراسات المنظمة في هذا المجال إرتبطت بإسهامات كل من " ماكلياند " و " أتكينسون " ومدرستهما.

أ- نظرية ماكلياند:

أخذ ماكلياند يسعى لإستكمال الجهود بعد موراى، فقد واصل البحوث التجريبية مستعينا بإختبار تفهم الموضوع، ولعل من المعالم المميزة لجهود مجموعة ماكلياند هو أنها ركزت في تنظيرها وفي بحوثها الإمبريقية على متغير دافعي واحد هو دافع الإنجاز، حيث برز ضمن نموذج يشمل ثلاثة دوافع هي:

*** دافع النفوذ:**

ويقصد به ميل الأشخاص إلى ممارسة الرقابة القوية والسعي للحصول على فرص كسب المركز، أي المواقع القيادية.

*** دافع الانتماء:**

ويتمثل ميل الأفراد إلى تحقيق علاقات صداقة مع الآخرين وتحسسهم من رفض الجماعة لهم.

*** دافع الإنجاز:**

ومفاده أن الأشخاص يتوقعون النجاح، ويخافون من الفشل، يبحثون عن فرص لحل مشكلات التحدي والتفوق، وهؤلاء في رأي ماكلياند يتحلون بالعديد من الخصائص والمميزات التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في حل المشكلات وإتخاذ القرارات ووضع الأهداف. (العدلي، 1995: 163)

ويطلق ماكلياند على تصوره أنه نموذج الإستثارة الإنفعالية حيث يقرر أن الدافع يصير عبارة عن إرتباط وجداني قوي، يتميز بوجود فعل توقعي إتجاه الهدف، وهذه الإستجابة التوقعية تقوم على وجود إرتباط سابق بين أمارات معينة وب ين اللذة والألم. (قشقوش و منصور، 1979: 39)

وهذا يعني أنه إذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل لمواصلتها والإنهماك فيها، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية، فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل.

وقد أوضح كورمان Korman (1974) أن تصور ماكلياند في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين:

*** السبب الأول:**

أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد وإنخفاضها لدى البعض الآخر، حيث أنه وإنطلاقا من معرفتنا لصفات الشخص عالي الإنجاز، يمكننا إستخدام هذه المعرفة في تنمية أو إستثارة بعض هذه الصفات مع الأفراد الأقل إتجاها للإنجاز، عن طريق إعداد برامج تدريبية ملائمة لهم غايتها الأولى تحسين الدافعية لديهم، وهذه العملية ممكنة في تصور ماكلياند كون أن الفروق الفردية في قوة الدافع للإنجاز كما تقاس بمقياس تفهم الموضوع، تتوقف على البيئة وخاصة حينما تؤدي أساليب التربية للأطفال إلى تدعيم الإستقلالية والإعتماد على الذات. (باهي و شلبي، 1992: 29)

وبين ماكلياند من خلال بحوثه بأن القدرات الأكاديمية وإختبارات المعرفة وحتى الشهادات، لا تسمح بالتنبؤ أو بتوقع الأداء الجيد للعمل، وأضاف أن بعض الكفاءات لها طابع تنبؤي للأداء الجيد وللإنجاز، أفضل من غيرها، لهذا صنفها في خمسة أبعاد هي:

- (1) المعارف: وهي التي يملكها الفرد في مجال معين.
- (2) المهارات: وهي تناسب إثبات خبرة ما عن طريق السلوك.
- (3) السلوكات: وتشمل إدراكات الذات التي تميل إلى إتجاهات، قيم، صورة الذات.
- (4) السمات: وتعني صفات الشخصية التي تؤدي إلى تصرف الفرد بشكل ما أو بآخر مثلا المبادأة، المواظبة، المثابرة، القابلية للتكيف.
- (5) الدوافع: وهي عبارة عن قوى داخلية متكررة، تولد سلوكات معينة في العمل. (تشوافت، 2001: 38)

*** السبب الثاني:**

قدم ماكلياند فروضا تجريبية أساسا لتفسير إزدهار وهبوط النمو الإقتصادي، في علاقته بالدافعية للإنجاز في بعض المجتمعات، حيث إفترض وجود علاقة متبادلة بين الدافعية للإنجاز عند الأفراد وبين الإنجاز الإقتصادي، وعليه فإن ظهور الدافعية للإنجاز في بلد ما يسبق التقدم الإقتصادي بهذا البلد.

الجدير بالذكر هو أن ماكلياند كان أول من فكر في تصميم برنامج لتنمية دافعية الإنجاز، وقد بدأ برامجه في ميدان الإدارة ثم إنتقل إلى الميدان التربوي. (الأعسر، 1988: 175) وذلك إقتناعا منه بأن البلاد التي تعكس فيها قصص الأطفال درجة عالية من المخيلة الإنجازية، فإن معدل النمو فيها يميل إلى أن يكون أعلى من المتوقع أو العكس بالنسبة للبلاد التي تعكس قصص الأطفال فيها درجات منخفضة من المخيلة الإنجازية. (ماكلياند، دس: 79)

وقد وضع ماكلياند عام 1969 برنامجا لتنمية الدافعية للإنجاز لدى الأطفال يستمر من 3 إلى 6 أسابيع، ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية الدافعية للإنجاز سواء أكانت أسبابها راجعة إلى سوء العلاقة بين الأباء والأبناء، أو إنخفاض المستوى الإجتماعي والإقتصادي للأسرة، وأسفر ظهور هذا البرنامج عن نشر عدد كبير من البرامج التي أثبتت عن نجاحها في إثارة الدافعية للإنجاز. (الخالق و النيال، 1992: 171) من خلال العرض السابق يمكننا إستخلاص بعض نقاط الخلاف بين ماكلياند وموراي على النحو التالي:

– إطلاق مصطلح الدافعية للإنجاز على ما أسماه موراي الحاجة للإنجاز، ولكنهما لم يختلفا في المفهوم في حد ذاته. (موسى و ناهية، دس: 83)

– إستخدام اختبار تفهم الموضوع إستخداما جماعيا وذلك بعرض الصور أمام المفحوصين على شاشة لمدة عشرين ثانية لكتابة قصصهم. (باهي و شلبي، 1992: 31)

– وضع ماكلياند نظاما مختلفا لتحليل القصص يختلف عن النظام الذي وضعه موراي.

– يرى ماكلياند أن دافع الإنجاز هو " تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء حيث المنافسة لبلوغ معايير الإمتياز، وأن هذا الشعور يعكس شقين رئيسيان هما الأمل في النجاح والخوف من الفشل أثناء سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ المستوى الأفضل. (موسى و أبو ناهية، دس: 83)

إن هذا التعريف يجعل من الدافعية للإنجاز مكونا من مكونات الشخصية يستثار في وضعية المنافسة، حيث يتوقع الفرد بأن أدائه سيكون - سواء بالمقارنة مع الآخرين أو بالنسبة لمعايير محددة - دالا على التفوق.

وقد لقي هذا المنحى القائم على " التوقع - القيمة " مزيدا من التطور على يد جون أتكينسون، أحد زملاء ماكلياند.

ب - نظرية أتكينسون:

أسس أتكينسون نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي، حيث قام بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن درجة الإنجاز في عمل ما تحددتها أربعة عوامل، منها عاملان يتعلقان بخصائص الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

*** فيما يتعلق بخصال الفرد:** هناك على حد تعبير أتكينسون نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجيه نحو الإنجاز.

* **النمط الأول:** الأفراد يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل، أي أن لديهم دافع منخفض لتحاشي الفشل.

* **النمط الثاني:** على عكس أفراد النمط الأول، يتسم أفراد هذا النمط بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز، أي أن لديهم دافع مرتفع لتحاشي الفشل.

وفي ضوء ذلك يتضح أن أفراد النمط الأول موجهون بدافع الإنجاز، أما أفراد النمط الثاني فيسيطر عليهم قلقهم وموجهون بدافع تحاشي الفشل.

* **بالنسبة لخصائص المهمة:** بالإضافة إلى العاملين السابقين المتعلقين بالشخصية، هناك متغيران يتعلقان بخصائص العمل، يجب أخذهما بعين الاعتبار وهما:-

– **العامل الأول:** احتمال النجاح (الصعوبة المدركة للمهمة).

– **العامل الثاني:** الباعث للنجاح في المهمة، حيث يربط أتكسون بين صعوبة العمل والباعث للنجاح فيه، فكلما تزايدت صعوبة العمل كلما كان الباعث للنجاح مرتفعاً، ذلك أن الفرد يعتبر ذلك مهما لإنجازها بنجاح، أما الأعمال أو المهام السهلة فهي تتضمن باعثاً منخفضاً أو محدوداً لأن الرضا المحقق عند إنجازها يكون منخفضاً. (خليفة، 2000: 112، 116)

وفيما يلي المعادلات التي قدمها أتكسون، والتي حاول من خلالها تلخيص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز، سواء ما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح، أو الميل لتحاشي الفشل.

أولاً:- الميل لتحقيق النجاح:

يشير إلى دافعية البدء في موقف الإنجاز ويتحدد حسب أتكسون وفق المعادلة التالية:

$$\text{الميل إلى النجاح} = \text{الدافع لبلوغ النجاح} \times \text{إحتمال النجاح} \times \text{قيمة الباعث للنجاح}$$

شكل (02) يمثل معادلة الميل لتحقيق النجاح حسب أتكسون

حيث أن :

– **الدافع إلى بلوغ النجاح:** يتم تقديره بواسطة درجة الدافعية للإنجاز على إختبار تفهم الموضوع، وهو أحد خصال الشخصية التي تتسم بالثبات النسبي عبر العديد من المواقف.

– **إحتمالية النجاح:** تشير إلى اعتقاد الشخص وتوقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمة، ويختلف عن الدافعية لبلوغ النجاح في أنها تتغير من موقف لآخر.

– **قيمة الباعث للنجاح:** ويتم تقديره من خلال طرح إحتمالية النجاح من واحد صحيح. (خليفة، 2000:

117)

ثانياً: الميل إلى تحاشي الفشل:

عندما تتغلب مشاعر القلق والخوف من الفشل على مشاعر بلوغ النجاح لدى الفرد، فإن هذا يؤثر سلباً على أدائه وقيمة إنجازه.

ثالثاً: تقدير محصلة الدافعية للإنجاز

لحساب الدافعية للإنجاز، نكون بحاجة إلى تقدير كل من:-

أ- الميل إلى بلوغ النجاح.

ب- الميل إلى تحاشي الفشل.

وبتطبيق المعادلة :

محصلة الدافعية للإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تحاشي الفشل

شكل (03) يمثل معادلة تقدير محصلة الدافعية للإنجاز

تجدر الإشارة إلى أن كلا الميلين يستثاران في مواقف إنجازية، إلا أن هناك الأفراد من يغلب عندهم الميل إلى النجاح وآخرون يغلب عندهم الميل لإجتناى الفشل، ففي الحالة التي يكون فيها الدافع إلى النجاح أكبر، فإن دافعية الإنجاز تكون عالية، أما إذا كان الدافع إلى إجتناى الفشل أكبر فإن الدافعية للإنجاز تكون منخفضة، مما يؤثر على الأداء في الموقف الإنجازي. (صحرابي، 2002: 99)

وقد قام أتكينسون بتحويل النتائج المحصل عليها والمتعلقة بنسبة تضارب الميلين إلى نسب مئوية، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (02) يوضح إرتباط دافعية الإنجاز بدافعية البلوغ

لللنجاح ودافعية تجنب الفشل

دافعية الإنجاز	دافعية الفشل	دافعية النجاح
قوية	ضعيفة	قوية
متوسطة	قوية	قوية
متوسطة	ضعيفة	ضعيفة
ضعيفة	قوية	ضعيفة

من خلال الجدول نلاحظ أن دافعية الإنجاز العالية هي محصلة لمستوى مرتفع لدافعية بلوغ النجاح يقابله مستوى منخفض لدافعية تجنب الفشل، أما في حالة العكس فإن الدافعية للإنجاز تكون ضعيفة، كما يتبين لنا من خلال الجدول أنه عندما يتساوى الدافعان سواء في القوة أو الضعف، فإن هذا يؤدي إلى دافعية إنجاز متوسطة.

من خلال العرض السابق لنظرية أتكينسون، يمكن إبراز النقاط التالية:

1) تعتبر هذه النظرية دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل من سمات الشخصية الثابتة نسبياً، ومن ثم فهي محدّدات شخصية لدافعية الإنجاز، وتعتبر العوامل الأخرى (إحتمال النجاح أو الفشل، قيمة بواعث النجاح أو الفشل) محدّدات بيئية أو موقفية لدافع الإنجاز.

2) ولا يعني ما سبق إنكار أتكسون لأهمية البيئة، فهو لا ينكر أهمية البواعث الخارجية، كالجمال والتعاون من قبل الآخرين في الرفع من مستوى الدافعية للإنجاز.

3) وعليه فإن دافعية الإنجاز لدى أتكسون تتمثل في " إستعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز. (باهي و شلبي، 1992: 23)

رغم الإسهامات التي قدمتها دراسة الدافعية في ظل منحى التوقع - القيمة، إلا أن هذا النموذج لم يخلو من أوجه القصور نذكر منها:

– غموض مفهوم القيمة ومعناها والفروق التي تتزايد فيها قيمة شيء معين، وكذا العمليات النفسية القائمة وراء ذلك.

– إقتصار نموذج ماكلياند على المهام ذات المخاطرة والتي تتطلب بذل الجهد والكفاءة، بينما توجد مهام ينجزها الفرد لا تتطلب ما ذكر سلفاً.

– تركز نظرية ماكلياند على مواقف المخاطرة في المجال الإقتصادي، في حين أنه توجد مجالات أخرى فيها الإنجاز، كالأدب والفنون وغيرها.

– نظراً لإقتصار نموذج ماكلياند - أتكسون وإرتكازه على دراسات أجريت على الذكور، أصبحت توقعات النموذج لا تنطبق على الإناث. (خليفة، 2000: 124)

وقد نجم عن هذا القصور في منحى التوقع - القيمة، بروز معالجات نظرية أخرى، نذكر منها:

" نموذج فروم، تصور هورنر، تصور بيرني وزملاؤه ، تصور راينور، تصور أتكسون وبرش، الدافعية للإنجاز في ظل نظرية العزو، والدافعية للإنجاز في ضوء التنافر المعرفي ".

- كما عرف " Heckhausen " الدافعية للإنجاز على أنها كفاح للزيادة أو الحفاظ على الرقي أو النمو قدر الامكان، في القدرات التي يمتلكها الفرد في كل المهام التي تعتبر معياراً للامتياز، يعتقد تطبيقها أو انجازها، و أي إجراء يمثل هذه المهام تكون نتيجته إما النجاح أو الفشل . (Heckhausen, 1967, 4,5)

2- أهمية الدافعية لإنجاز

للدوافع بصفة عامة أهميتها في تحريك الفرد وتوجيه سلوكه نحو أهداف محددة، فأى دافع يستثار لدى الكائن الحي يؤدي إلى توتره، ويدفعه هذا التوتر إلى البحث عن أهداف معينة، إذا وصل إليها الفرد أشبع حاجته أو دافعه فينخفض توتره ويستعيد إترانه.

ويعد دافع الإنجاز من الدوافع المهمة، إذ يقود الفرد ويوجهه إلى كيفية التخفيف من توتر حاجته، وأن يضع خططا متتابعة لتحقيق أهدافه وأن ينفذ هذه الخطط بالطريقة التي تسمح أكثر من غيرها بتهئية إلحاح حاجات الكائن ودوافعه.

ولدافع الإنجاز أهمية لدى الفرد، لأنه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة ومدى قدرته على تناول الأفكار والأشياء بطريقة منظمة وموضوعية، كما يعكس قدرته في التغلب على ما يواجهه من عقبات وبلوغه مستوى عال في ميادين الحياة مع إزدياد تقدير الفرد لذاته ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، كما أن له أهمية أيضا في تحقيق التوافق النفسي للأفراد، لأن الفرد عالي الإنجاز يكون أكثر تقبلا لذاته وأشد سعيا نحو تحقيقها، وينعكس ذلك على جماعته التي يتعامل معها، وهو ما يحقق له توافقا إجتماعيا سويا.

ونجد أن العوامل التي تؤدي إلى رقي وتقدم المجتمعات ليست ما تملكه من ثروات طبيعية ولكن ما تملكه من دافعية للإنجاز لدى أفراد هذا المجتمع، فقد أشار " دافيد ماكلياند " إلى الدور المهم الذي يقوم به الدافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة، فالنمو الإقتصادي في أي مجتمع هو محصلة الدافع للإنجاز لدى أفراد، ويرتبط إزدهار وهبوط النمو الإقتصادي بإرتفاع وإنخفاض مستوى الدافعية.(عظيمي، 2009: 68)

ويوجد إتساق عام بين علماء النفس على أهمية دور الدوافع في تحريك السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة، بات هناك إتجاها متزايدا للبحث في هذا المجال خاصة في دافعية الإنجاز.(سالم وآخرون، 2012: 83)

3 - قياس الدافعية للإنجاز

إهتمت العديد من الأبحاث والدراسات ببحث خصائص ذوي الإنجاز العالي، وذلك لإستغلالها في فهم ظاهرة دافعية الإنجاز وتحديد أبعادها بشكل دقيق، وبالتالي العمل على بناء مقاييس لقياسها، وتنقسم المقاييس التي تستخدم في قياس الدافعية للإنجاز إلى فئتين، نتعرض لهما بإيجاز على النحو التالي:-

الفئة الأولى: المقاييس الإسقاطية:

قدم ماك كليلاند وأتكينسون طريقة إسقاطية لقياس دافع الإنجاز لدى الأفراد، تقوم على إعطاء الفرد صوراً أو رسماً (تم إشتقاق البعض منها من إختبار تفهم الموضوع TAT) تحتوي على موقف غامض به عدد من الأشخاص، ثم يطلب من الفرد كتابة وصف وتفسير لما تحتويه الصورة في قصة صغيرة، ولما كان الموقف الذي تحتويه الصورة غامضاً والمعلومات المتاحة لدى الفرد عنه لا تزيد عن الصورة نفسها، فإن أي وصف و تفسير يعطيه الفرد وفق الطرق الإسقاطية، يمثل تعبيراً عن ذاته هو وما يجيش في نفسه من رغبات ودوافع، وعليه فبالقدر الذي يحتويه وصف الفرد للموقف في الصورة إشارة إلى نجاح أو فشل أو إنجاز أو الوصول إلى أهداف، يتحدد مدى إستحواذ دافع الرغبة في الإنجاز لديه، أي قوة هذا الدافع عنده. (عاشور، 1997: 71)

وقد شاع إستخدام إختبار تفهم الموضوع على نطاق واسع، وهذا بالرغم من ضعف ثباته وصدقه في العديد من البحوث والدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز، وعندما بدأ النقد يوجه إلى أساليب القياس الإسقاطية حاول البعض إدخال بعض التعديلات على هذه الأساليب، فقامت فرنش بوضع مقياس الإستبصار " French Test of Insight " في ضوء تصور ماك كليلاند لتقدير صور وتخييلات الإنجاز، حيث وضعت جملاً مقيدة تصف أنماطاً متعددة من السلوك، يستجيب لها المفحوص إستجابة لفظية إسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند أو العبارة، كما قام أرنسون بوضع إختبار التعبير عن طريق الرسم " Expression AGET, Aronson Graphic " وذلك لقياس دافع الإنجاز لدى الطفل.

تعرضت هذه الطرق والأساليب الإسقاطية للنقد الشديد من جانب العديد من الباحثين، حيث يرى البعض أن هذه الطرق الإسقاطية ليست مقاييس على الإطلاق، حيث تصف إنفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه، كما أنها تتسم بالذاتية، وهذا بالإضافة إلى إنخفاض معامل ثبات وصدق هذه الطرق، ونظراً لذلك فقد إبتعد الباحثون عن الطرق الإسقاطية، وبدأ التفكير في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للإنجاز، وهي المقاييس الموضوعية.

الفئة الثانية:- المقاييس الموضوعية

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال، مثل مقياس وينر " 1970 Weiner "، وصمم البعض الآخر لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار، مثل مقياس ميهربيان " 1968 Mehrabian "، ومقياس لن " 1969 Lynn "، ومقياس هرمانز " 1970 Hermans "، وقد إستخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية، كما إستخدمت في بعض الدراسات العربية. (خليفة، 2000: 97، 101)

وقد توصل العديد من الباحثين في مجال الدافعية للإنجاز، إلى وضع مجموعة من المؤشرات، التي تصف الأفراد ذوي الدافع المرتفع للإنجاز، نورد فيما يلي تصنيفات البعض منهم:-

1-3- تصنيف موراي Murray 1938 :

يحدد موراي مؤشرات الدافع للإنجاز في التحكم في الأفكار وحسن تنظيمها وتناولها، الإستقلالية، تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، التفوق على الذات والآخرين ومنافستهم، الإعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة، التغلب على العقبات وبلوغ معايير الإمتياز، سرعة الأداء، السيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية.

2-3- تصنيف هرماتز Hermans 1970 :

يحدد هرماتز مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب هي مستوى الطموح المرتفع، السلوك الذي تقل فيه المغامرة، القابلية للتحرك للأمام، المثابرة، الرغبة في إعادة التفكير في العقبات، إدراك سرعة مرور الوقت، الإتجاه نحو المستقبل، إختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، البحث عن التقدير، الرغبة في أداء الأفضل.

3-3 - تصنيف قشقوش ومنصور 1979 :

حددا مظاهر الدافع للإنجاز في الإستمرار في العمل والنشاط، التنافس مع الذات والآخرين والتفوق عليهم، الإحتفاظ بمستويات عالية من العمل، التغلب على الصعوبات والعقبات، التمكن من البيئة الفيزيائية والاجتماعية.

4-3- تصنيف صفاء الأعسر 1983 :

تحددها في القدرة على تحديد الهدف و التخطيط لتحقيقه، القدرة على التنافس مع الذات، القدرة على تعديل المسار، السعي نحو الإتقان، القدرة على تحمل المسؤولية، القدرة على إستكشاف البيئة.

5-3- تصنيف فاروق عبد الفتاح مرسى 1986 :

يحدد مظاهر الدافع للإنجاز لدى الفرد في تفضيل المهام التي تهئ فرصا طيبة للنجاح والمكافآت الواقعية فيما يتعلق بقدراتهم، بذل مجهودات معتبرة في كل أعمالهم، التخطيط في معظم الأحيان، تحمل المسؤولية فيما يوكل إليهم من أعمال. (بن بريكة، 1995: 154، 155)

6-3- زكريا الشربيني 1981 :

توصل إلى أهم صفات ذوي الدافع للإنجاز وهي الطموح، المثابرة، الإستقلالية، تقدير النفس، الإتقان، الحيوية، الفطنة، التفاؤل، المكانة، الجراءة الاجتماعية. (خليفة، 2000: 93)

7-3- ماك كليلاند McClelland :

يحددها فيما يلي: تفضيل المواقف التي يمكن فيها تحمل المسؤولية الشخصية للنتائج المتوقعة بدل المواقف التي تحقق فيها النتائج بالصدفة، السعي إلى تحقيق الأهداف الصعبة نسبيا لأن الأهداف السهلة حسبه لا تمد الفرد بهذا الشعور، كما أن الأهداف الصعبة جدا قد تكون مستحيلة التحقق، السعي إلى تحقيق

الأهداف طويلة الأجل، والهدف من ذلك هو تحصيل الرضا النفسي نتيجة لإنجاز شيء معين، التغذية الراجعة، أي السعي إلى الحصول على المعلومات التي تسمح بتعديل المسار نحو الإنجاز العالي. (كشرود، 1995: 76)

4- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

تتأثر الدافعية للإنجاز حسب دراسات الباحثة ونتربوتوم " 1958 Winterbottom " بعدة عوامل يمكن تحديد أهمها في النقاط التالية:-

- نوعية القيم السائدة في المجتمع.
- الدور الاجتماعي للأفراد.
- العمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة.
- التفاعل مع أفراد الجماعة.
- أساليب التنشئة. (بن بريكة، 1995: 143)
- **الرؤية للمستقبل:** تمثل الأهداف المسطرة وطموحات الفرد وغاياته عنصرا هاما في زيادة الدافعية للإنجاز، حيث أنها مصدرا للطاقة و التشجيع للإنجاز وممارسة الأنشطة التي تحقق هذه الأهداف.
- **التوقع للهدف:** ليس الهدف وحده يوجه الدافع للإنجاز ولكن نوع ومستوى التوقع، فالفرد الذي لديه قناعات بالتوقع إيجابي لتحقيق الهدف سوف يبذل المزيد من الجهد، أما إذا كان لديه توقع سلبي فإن ذلك يؤثر على انخفاض درجة الإنجاز عنده، لذلك من الأهمية مساعدة الفرد على التقييم الواقعي لمستوى الهدف.
- **خبرات النجاح:** الخبرات السابقة الايجابية التي يحقق فيها الفرد النجاح والرضا في أي نشاط يؤدي إلى زيادة الإستعداد و الرغبة والإستمرار في ممارسة هذا النشاط، مما يتيح فرصة أفضل وذلك نتيجة لتحقيق هذه الأهداف، فنجاح الفرد في مهمته يعتبر مصدرا للطاقة التي تستثار بها الدافعية للإنجاز، ويعتبر حافزا لأي سلوك لاحق.
- **التقدير الاجتماعي:** تتأثر دافعية الإنجاز بحاجة الفرد للحصول على الاستحسان و القبول والتقدير الاجتماعي من الأشخاص المهمين بالنسبة له، فتوقعات هؤلاء نحو الأهداف المطلوب من الفرد تحقيقها تمثل دافعا قويا للسعي نحو الامتياز والتفوق للحصول على تقديرهم.
- **الدافع للوصول للنجاح:** إن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع كما أنهم يختلفون في درجة دافعتهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة ويقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيدا للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع، إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحقيق النجاح وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدوا متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها.
- **تقدير الذات:** يعتبر مفهوم الفرد لنفسه وما مدى اعتقاده وثقته واستعداداته وقدراته وهو ما يطلق عليه تقدير الذات التي تعتبر أحد العوامل الهامة التي تؤثر على سلوك إنجاز الفرد من حيث الاختيار، المثابرة أو نوعية الأداء، فالفرد الذي لديه تقدير ذاتي إيجابي للأداء يتوقع أن يؤديه بقدر كبير من الحماس والمثابرة والثقة بالنفس، أما إذا كانت قدراته لا تسمح له بأداء ذلك، فهذا يؤثر سلبا على سلوكه الإنجازي. (راتب، 2001: 253، 254)

من هنا يمكن اعتبار المناخ التنظيمي للمدرسة، أحد العوامل المؤثرة على دافع الانجاز لدى الطلبة وكذا جميع العاملين فيها، على اعتبار أنه يشمل القيم والمعتقدات السائدة بين جماعة العمل والطلبة، هذه القيم تنتقل إلى الطلبة في شكل وقائع وسلوكات تؤثر على سلوكهم، كما يشمل المناخ العلاقات والتفاعلات بين الأفراد، والتي تؤثر هي الأخرى على سلوك الطلبة كذا المعلمين، حيث أن العلاقات الجيدة بين الأساتذة والطلبة تساعدهم على تطوير أنفسهم والارتقاء بمستويات أدائهم وعلى التحصيل الجيد.

5- الدافعية للإنجاز والقلق:

يتضمن الدافع عادة حالة من التوتر مثل الخوف من الفشل أو الحفز أو القلق، وهو ما يتطلب العمل لمحاولة فهم العلاقة القائمة بين مستوى الحافز وما ينتج عنه من نشاط، بعبارة أخرى العلاقة بين الدافع والأداء من حيث أن مستوى أحدهما يؤثر على مستوى أحدهما يؤثر على مستوى الآخر .

في سنة 1980 توصل كل من " يركس " و " دودسن " (Yerkes&Dodson) إلى أنه كلما زاد مستوى الدافع عن الحد المناسب، أدى ذلك إلى تدهور الأداء، كما أن مستوى صعوبة النشاط يؤثر بدوره على مستوى الدافع و النتيجة هي أنه كلما ارتفعت صعوبة النشاط إنخفض الدافع عن المستوى الأمثل، أي أن الدافع للإنجاز ينخفض بارتفاع صعوبة النشاط المطلوب أدائه . (عويضة، 1996: 113)

ومن أهم الطرق للكشف عن الدافع ودرجته، هي أثر الدافع على التعلم فمن الثابت أنه لا يوجد تعلم من دون دافع ومن دون تعزيز يرافقه، ويكون التعلم أكثر سرعة كلما كان الدافع أكثر قوة. (Paul Fraisse, 1991: 97)

فالمواقف التي يرتفع فيها الدافع كالقلق مثلاً تساعد في عملية التعلم، لكن عند حد معين فقط، والذي يوضح مستوى هذا الحد هو درجة صعوبة النشاط نفسه . (سارنوف وآخرون، 1989: 102) وعلى الرغم من أنه تم التوصل إلى أن قدراً من القلق ضروري لإثارة الدافع للإنجاز والتعلم، غير أن مستويات هذا القلق التي يمكن للأفراد أن يتحملوها في مختلف المواقف، ليست معروفة بدقة وبالتالي فإنه ينبغي على المدرس أن يتعامل بحذر عند تكليف التلاميذ بالنشاطات المدرسية داخل الفصل الدراسي .

(عويضة، 1996: 117)

فمن شأن القلق إذا كان في مستوى أقل وغير بالغ الشدة أن يساعد على تحقيق التوافق، مثل الطالب الذي يضاعف من الذاكرة بسبب حصوله على درجة متدنية، أو الشخص الذي يسعى جاداً من أجل تعديل سلوكه نحو الأحسن نتيجة نفور زملائه منه ومن تصرفاته العدائية، فالقدر المعقول من القلق يشكل قوة حيوية للفرد تدفعه إلى الاستجابات الإيجابية وتنمية الشخصية. (موري، 1988: 134)

ويمكن حصر أهم سمات أصحاب دافع الإنجاز في أنهم أميل إلى الثقة بالنفس وإلى تفضيل المسؤولية الفردية، والتعرف بالتفصيل على نتائج أعمالهم، وهم يملكون القدرة على التحصيل الدراسي الجيد، ويتسمون بالنشاط في الدراسة وخارج الدراسة، ويهتمون بمخالطة الخبراء لا الأصدقاء ليستفيدوا من معارفهم ويعملوا معهم في نشاطاتهم، ولديهم القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية الخارجية، ويحبون الإستماتة بالمخاطرة في حدود قدراتهم الخاصة، ويميلون إلى تجنب المواقف القائمة على الحظ والتي لا تتيح مجالا لاستخدام إرادتهم.

إن نشأة الإنجاز تعتمد في المقام الأول على قيم الوالدين وإتجاهاتهم، وعلى الأهمية التي يولونها للنجاح والتفوق، وهو ما أبدته " ماريون ونتر - بوتوم " (BottomMarion Winter) من خلال الدراسة التي أجرتها على مجموعة من الأولاد في الثامنة من العمر، حيث قامت بقياس الدافع إلى الإنجاز، وربطته بما صرحت به الأمهات عن أساليب التنشئة والتربية، وإكتشفت أن أمهات الأولاد أصحاب دافع الإنجاز المرتفع، يعتمدون أسلوب الإستقلال في سن مبكرة لأولادهم، مقارنة بأمهات الأولاد أصحاب دافع الإنجاز المنخفض، مثل أن أمهات الفئة الأولى ما إن بلغ أولادهم سن السابعة، حتى بدأن يطالبهم بمعرفة شوارع المدينة وأسمائها، وأن يقوموا ببعض الأعمال الصعبة بمفردهم، ويتصفوا

بالنشاط والحيوية، ويختاروا أصدقاءهم بأنفسهم، ويحققوا النجاح في المباريات والمنافسات، كما أنهم لم يفرضن الكثير من القيود على أولادهن، وكن يقدمن الشكر والإثابة على الأعمال الناجحة من خلال التقبيل والاحتضان، وبالمقابل كانت أمهات الأولاد أصحاب دافع الإنجاز المنخفض أكثر تعقيدا، ولم يشجعن أولادهن للائتكال على أنفسهم، فكانوا أكثر إلتصاقا وإعتمادا عليهن. (موراي، 1988: 198)

خلاصة:

إن الحاجة للإنجاز والنجاح توجد لدى كافة الناس لكن بمستويات متباينة، كأن يكون مستوى هذه الحاجة لدى بعض الطلاب مثلاً عند حد لا يسمح لهم بتحديد أهداف واضحة وبذل الجهد المناسب لبلوغها، وبالتالي ينبغي على الآباء والمدرسين أن ينتبهوا لمثل هؤلاء الطلاب، وذلك من خلال تنظيم نشاطات معينة، وتدريب الطلاب على التفكير في أهدافهم التعليمية وصياغتها بأسلوبهم الخاص، ومناقشتهم فيها، واستشارة المختصين وفي مقدمتهم المرشد المدرسي.

الجانِبُ التَّطْيِيقِي

الفصل السابع: إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية

2. خطوات الدراسة الاستطلاعية

3. عينة الدراسة الإستطلاعية

4. أدوات الدراسة الاستطلاعية

5. نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة

2. حدود الدراسة

3. عينة الدراسة وخصائصها

4. أدوات الدراسة

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي نظراً لارتباطها بالميدان، فحسب الباحث " عبد الرحمان العيسوي " : " الدراسة الاستطلاعية هي دراسة استكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه، كما تسمح لنا كذلك بالتعرف على الظروف والإمكانات المتوفرة في الميدان ومدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث " . (العيسوي، 1989: 45)

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على الميدان الذي سوف تجرى فيه الدراسة.
- اختيار عينة الدراسة الأساسية .
- الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحثة و محاولة تفاديها.
- التأكد من إمكانية تطبيق أدوات جمع المعلومات على المجتمع المحلي .
- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة .

2. خطوات الدراسة الاستطلاعية:

قبل الشروع في الدراسة الميدانية ارتأت الباحثة القيام بدراسة استطلاعية من أجل إزالة بعض الغموض عن الجوانب الخفية للموضوع والوصول إلى تصور شامل عما يجب فعله في الدراسة النهائية، لذلك بمجرد استصدار ترخيص الدخول لبعض المؤسسات الثانوية التقنية بغرض تطبيق أدوات الدراسة على مجموعة من تلاميذ العلوم التجريبية و تقني رياضي، وقد تم خلال هذه الدراسة رصد عدد التلاميذ في كلا التخصصين من أجل التعرف على مجتمع الدراسة و ذلك من أجل تحديد نسبة العينة التي يمكن إجراء الدراسة عليها، بالإضافة إلى وضع برنامج توزيع الاختبارات على التلاميذ وتطبيقها، قد سعت الباحثة من خلال التطبيق التأكد ما إذا كانت

- التعليم الواردة في الأدوات واضحة.
- التأكد من وضوح اللغة المعتمدة والكلمات المستخدمة .
- مدى ملائمة بنود الاختبارات لعينة الدراسة مقارنة بمستوى التلاميذ.
- ضبط الوقت اللازم للإجابة من طرف التلاميذ.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية :

لقد تمت الدراسة الاستطلاعية بالثانوية التقنية " محمد الصديق بن يحي " بولاية باتنة "كونها تتوفر على شعبة علوم و تكنولوجيا والتي بدورها تنفرع إلى فروع تقني رياضي الذي تنفرع عنه شعب " الهندسة المدنية و الهندسة الكهربائية و هندسة الطرائق و هندسة ميكانيكية " و كذا رياضيات و علوم تجريبية و تسيير واقتصاد. بالإضافة إلى التسهيلات التي حظيت بها الباحثة .

وقد تم اختيار 30 تلميذ بطريقة عرضية من السنة الثانية فقط لتعذر إيجاد تلاميذ السنة الثالثة وذلك لعدم التحاقهم بالدراسة في هذه الفترة، ويتوزع أفراد العينة على النحو التالي:

جدول (03) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

عدد التلاميذ و النسب المئوية		عدد الذكور و النسب المئوية		عدد التلاميذ و النسب المئوية العامة		عدد الإناث و النسب المئوية
المستوى الدراسي						
تقني رياضي		12		15		3
علوم تجريبية		5		15		10
المجموع		17		30		13

4. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم الاعتماد في دراستنا الحالية على الأدوات التالية:

4-1 - المقابلة مع مستشار التوجيه والتلاميذ

تعتبر أداة المقابلة من الأدوات الهامة التي تمكن الباحث من الحصول على معلومات واضحة وفيرة عما يريد دراسته، وتستخدم المقابلة في جمع البيانات مباشرة من المبحوثين فهي أسلوب للحصول على أنماط السلوك الاجتماعي وتفسيرات معينة لهذه الأنماط السلوكية. (جهر، 1982: 107) كما تعرف المقابلة كذلك بأنها " استبيان منطوق، والفرق الأساسي بينهما أن المقابلة تتضمن التفاعل المباشر بين الباحث والمستجيب، فهي إذا تتسم بالمرونة ويمكن استخدامها مع أنواع مختلفة من المشكلات والأشخاص. (محمود، 2010: 110)

كما نشير هنا إلى أن المقابلة هي من الأدوات التي تلازم الباحث من بداية بحثه إلى نهايته، فهي إجراء وظيفيا في كافة مراحل البحث من التفكير في الموضوع وحتى انتهاء الدراسة. (محمد، 1984: 744)

حيث تم إجراء عدة مقابلات غير موجهة مع مستشاري التربية، ومستشاري التوجيه في المؤسسات التي قمنا بتطبيق دراستنا فيها، وقد سمحت كل هذه المقابلات من الاطلاع والفهم أكثر لطريقة التوجيه المدرسي وعلى أي أساس تتم هذه العملية.

4-2 - الوثائق و السجلات

تعتبر السجلات والوثائق من أهم أدوات جمع البيانات والمعلومات، وهي تمكن الباحث من الحصول على المعلومات التي لا توفرها الأدوات الأخرى كالاختبارات والمقابلة. وقد تم الاعتماد على الوثائق و السجلات التالية:

- سجل المقابلات بالنسبة لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
- سجل جداول تحليل النتائج المدرسية (الفصلية والسنوية) على مستوى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي .

4-3 - اختبار الطموح الأكاديمي

أعد هذا الاختبار من طرف " كاميليا عبد الفتاح "، ويتكون من 48 عبارة و على 3 بدائل، والمطلوب من التلميذ قراءة العبارات جيدا ثم تحديد موقفه منها.

4-4 - اختبار قلق الدراسة

من إعداد " محمد حامد زهران "، ويشمل هذا المقياس على 87 عبارة وعلى 3 بدائل هي " نادرا، أحيانا، غالبا "، و المطلوب من التلميذ الاستجابة لتلك العبارة بما يتناسب مع حالته.

4-5 - اختبار الدافعية للإنجاز للطفل و الراشد

من إعداد " فاروق عبد الفتاح موسى "، ويتكون من 28 فقرة غير كاملة ويلي كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، و المطلوب من التلميذ اختيار العبارة التي تناسبه.

5 - نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- * إعادة صياغة بعض البنود من أجل تسهيلها و فهمها من طرف التلميذ (توضيح البنود المعدلة في أدوات البحث في شق الدراسة الأساسية الجدول (08) و جدول (10) .
- * التأكد من الخصائص السيكمترية للاختبارات .
- * من خلال الدراسة الاستطلاعية تمكنا من معرفة مدى حاجة التلميذ في هذه المرحلة بالذات إلى التفهم و الاستماع لاحتياجاته، وذلك من خلال تحمسه لمثل هذه المواضيع التي تهتم بحياته ومشاكله الدراسية .
- * كما بينت الدراسة الاستطلاعية أهمية دراسة مثل هذه المواضيع التي تحدد مصير تلميذ المرحلة الثانوية خاصة وأنه مقبل على سنة جد حرجة وهي السنة الثالثة من التعليم الثانوي ونيل شهادة البكالوريا .

ثانيا: الدراسة الأساسية

1 - منهج الدراسة الأساسية:

يعرف المنهج بأنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة المطروحة و محاولة اكتشاف الحقيقة، وتختلف مناهج الدراسة باختلاف موضوعاتها، لهذا تعددت المناهج العلمية، وترى الباحثة أن الدراسة الحالية و تبعا للمشكلة المطروحة تستلزم استخدام المنهج " الوصفي التحليلي المقارن " وهو المنهج الملائم لإشكالية بحثنا إذ يقوم على وصف ما هو كائن، ويعتبر هذا المنهج أكثر المناهج ملائمة للدراسات الإنسانية، وهو أيضا الأنسب للدراسات المقارنة، وكذلك لصعوبة تطبيق المنهج التجريبي في الدراسات الإنسانية .

كما يعرف هذا المنهج على أنه " تلك الطريقة العلمية المنظمة التي يعتمد عليها الباحث في دراسته العلمية لظاهرة اجتماعية أو إنسانية وفق خطوات بحث معينة يتم بواسطتها تجميع المعلومات و البيانات الضرورية، بشأن الظاهرة وتنظيمها وتحليلها من أجل الوصول إلى أسبابها و العوامل المتحكمة فيها، واستخلاص النتائج وتعميمها مستقبلا، ولا يقتصر هذا المنهج على جمع البيانات وتبويبها، بل يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك، فكثيرا ما يقترن الوصف بالمقارنة لأن الوقوف عند حد الوصف لا يشكل جوهر المنهج الوصفي " (جندلي، دس : ص 200)

2- حدود الدراسة الأساسية: تتحدد الدراسة الحالية بما يلي :-

2-1 - الحدود المكانية و الجغرافية

تحدد هذه الدراسة جغرافيا بـ 03 مؤسسات ثانوية بمدينة باتنة، " عباس لغرور، الصديق بن يحيى، و الأمير عبد القادر بدائرة تازولت " بولاية باتنة شرق الجزائر.

2-2 - الحدود الزمنية :

تحدد هذه الدراسة زمنيا بالفترة الممتدة سبتمبر - فيفري للعام الدراسي 2013 / 2014 .

2-3 - الحدود البشرية :

تحدد هذه الدراسة بشريا بتلاميذ القسم الثاني من التعليم الثانوي التقني، من شعبي علوم تجريبية و تقني رياضي .

3- عينة الدراسة الأساسية:

3-1 - مجتمع الدراسة :

يتمثل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة بمجموع تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي الموجهين إلى شعبي تقني رياضي و علوم تجريبية، ويضم المجتمع الأصلي ثلاث مؤسسات ثانوية تقنية في مدينة باتنة " الصديق بن يحيى، عباس لغرور، الأمير عبد القادر " للعام الدراسي 2012 / 2013 ، وقد بلغ حجم المجتمع الأصلي 347 تلميذ وتلميذة.

3-2 - عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

لقد بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية بـ 200 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة مقصودة (معياري التوجيه) من 03 ثانويات بمدينة باتنة ذكرت سابقا ، وقد توزعت هذه العينة حسب الخصائص التالية :-

أ - خصائص العينة في ضوء متغير الشعبة الدراسية :

جدول (04) : يبين توزيع عينة الدراسة في ضوء متغير الشعبة الدراسية

المؤسسة	الشعبة الدراسية	عدد الطلبة
عباس لغرور	تقني رياضي	31
	علوم تجريبية	110
الصديق بن يحيى	تقني رياضي	50
	علوم تجريبية	126
الأمير عبد القادر	تقني رياضي	30
	علوم تجريبية	/
المجموع		347

تعليق على الجدول :

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد التلاميذ في شعبة العلوم التجريبية يقدر بـ (236) وهو أعلى من عدد التلاميذ في شعبة التقني رياضي و الذي يقدر بـ (111)، و سبب هذا هو أن أغلبية التلاميذ يفضلون اختيار شعبة العلوم تجريبية لأنها الأفضل في نظرهم.

ب - خصائص العينة في ضوء متغير المؤسسة:

جدول (05) : يبين توزيع عينة الدراسة حسب المجتمع الأصلي والمؤسسة التربوية

المؤسسة التربوية	المجتمع الأصلي	النسبة المئوية %	العينة	النسبة المئوية %
عباس لغرور	141	% 40,63	66	% 46,80
الصاديق بن يحي	176	%50,72	104	% 59,09
الأمير عبد القادر	110	% 31,70	30	% 8,64
المجموع	347	%100	200	% 100

تعليق على الجدول :

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن نسبة العينة التي تم اختيارها من ثانوية **الصاديق بن يحي** تقدر بـ (**59,09 %**) وهي أكبر بكثير من نسبة العينة المختارة من ثانوية **الأمير عبد القادر** التي تقدر بـ (**8,64 %**) وكذا ثانوية **عباس لغرور** والتي تقدر بـ (**46,80 %**)، وهذا بسبب أن ثانوية **الصاديق بن يحي** أقدم و أكبر فهي تحتوي على جميع الشعب العلمية والتقنية على عكس ثانوية **الأمير عبد القادر** و ثانوية **عباس لغرور**.

ج - خصائص العينة في ضوء متغير الجنس:

جدول (06) يبين عينة الدراسة في ضوء متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	87	% 43
إناث	113	% 57
المجموع	200	% 100

تعليق على الجدول :

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن نسبة الإناث تقدر بـ (**57 %**) وهي أكبر من نسبة الذكور التي تقدر بـ (**43 %**) وخاصة في شعبة العلوم تجريبية وذلك لأن الإناث تفضلن دراسة الشعب العلمية على الشعب التقنية على عكس الذكور.

4 - الأدوات المستخدمة في الدراسة :

وفي سبيل جمع الحقائق والبيانات اللازمة للدراسة ومعالجة موضوعها، فالاختبار يمثل الفنية الأنسب لهذه الدراسة، والتي تضم ثلاث اختبارات: إحداها يقيس مستوى **الطموح** " **كاميليا عبد الفتاح** " والآخر يقيس قلق الدراسة " **محمد زهران** " أما الثالث فيقيس الدافعية للإنجاز " **فاروق عبد الفتاح موسى** " ، لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من شعبتي تقني رياضي و علوم تجريبية.

1.4- اختبار الطموح الأكاديمي:

* وصفه :

هذا الاختبار من إعداد " **كاميليا عبد الفتاح** "، والذي يحتوي على مجموعة من العبارات التي قد تعترض التلميذ في سبيل النجاح والحصول على شهادة البكالوريا و الالتحاق بالجامعة، والمطلوب من التلميذ أن يعبر عن رأيه في هذه العبارات إذا كانت تقف عائقا أمام مواصلة الدراسة و سعيه للوصول إلى

هدفه، ويتكون هذا الاختبار من 48 عبارة متبوعة ب 3 بدائل، والمطلوب من التلميذ قراءة العبارات جيدا ثم تحديد موقفه منها.

- كيفية تطبيق الاختبار وتصحيحه:

بعد شرح الغرض من تطبيق هذا الاختبار طلب من التلاميذ وضع علامة (×) أمام البدائل الموجودة أمام كل عبارة.

ولتصحيح هذا الاختبار تم وضع الأوزان من 1 إلى 3 لكل بديل كما هو مرتب في الأداة، وبما أن كل البدائل كانت سالبة تم وضع الرقم 1 للبديل " عقبة لا يمكن التغلب عليها "، 2 للبديل " عقبة يمكن التغلب عليها " و 3 للبديل " ليست عقبة على الإطلاق ".

و الدرجات المرتفعة في هذا الاختبار تدل على امتلاك التلميذ لمستوى عال من الطموح الأكاديمي والعكس صحيح .

- حساب الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ- صدق الاختبار:

تجمع أدبيات القياس النفسي على أن مصطلح الصدق يشير أساسا إلى ما إذا كانت أداة القياس تقيس فعلا ما أعدت لقياسه حيث يرى " فرج " أن الصدق يشير إلى المدى الذي تكون فيه أداة القياس مفيدة لهدف معين . (فرج، 2000 : 276)

وفي هذا السياق حاولنا التأكد من صدق الاختبار باستعمال الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية للأداة .

- الصدق التمييزي:

اعتمدنا على الصدق التمييزي لزيادة تأكيد صدق هذه الأداة وذلك عن طريق تحديد أعلى الدرجات بنسبة 27 % وأدناها بنفس النسبة ثم قياس الفروق بينهما بتطبيق اختبار " ت " للعينات المتساوية، و بتطبيق هذه المعادلة نجد ما يلي :

$$\text{الفئة} = 27 \times 100 \div 27 \times 30 = 100 \div 27 \times 30 = 8,1 \text{ أي بتقريب } 8$$

وبحساب قيمة " ت " بين درجات الفئتين

$$T = \frac{9,75}{\left[\frac{1}{n(n-1)} \right] \sqrt{\frac{n(n-1)(\text{مج ع}^2) - (\text{مج ع})^2}{n}}}$$

جدول (07): يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي باستخدام اختبار "ت" في اختبار الطموح الأكاديمي

الفئات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	08	109	6,80	9,57	2,750	30	0,01
الفئة الدنيا	08	70	9,22				

القراءة الإحصائية للجدول :

من خلال النتائج المعروضة في الجدول يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمتها المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 بدرجة حرية 2-ن-2 والتي تساوي (30) و عليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، مما يدل على صدق الاختبار.

ب - الثبات:

ويعرف الثبات على أنه نسبة التباين الحقيقي في الدرجة المستخلصة من اختبار ما (فرج، 2000: 283). كما يعرفه عبد الحفيظ مقدم على أنه "مدى الدقة أو الاتساق أو استقرار نتائج الأداة فيما لو طبقت على عينتين من الأفراد في مناسبتين مختلفتين" (مقدم، 1993: 152).

وهناك عدة أنواع لقياس الثبات وقد استعملنا في الدراسة الحالية:

طريقة حساب الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ)

- ثبات الاختبار بمعامل ألفا كرونباخ :

وقد تم حساب قيمة α كرونباخ بالعلاقة التالية:

$$\left(\frac{58,09}{225} - 1 \right) \frac{48}{1-48} = \alpha$$

$$(0,75) 1,02 = \alpha$$

$$0,76 = \alpha$$

وهي قيمة دالة إحصائية مما يدل على ثبات الاختبار .

4-2- اختبار قلق الدراسة :

وصفه :

اختبار قلق الدراسة من إعداد " محمد حامد زهران " والذي يهدف إلى تحديد مشكلات الدراسة و التحصيل و المذاكرة التي يشكو منها الطلبة أو التي تسبب لهم القلق، و يشمل هذا المقياس على 87 عبارة تتعلق بمشكلات المذاكرة و قلق الدراسة، كما يشمل على ثلاث بدائل وهي " نادراً، أحياناً، غالباً " ، والمطلوب من التلميذ وضع علامة (□) أمام العبارة التي تنطبق عليه، وقد قامت الباحثة بتعديل بعض العبارات لكي تتماشى و البيئة الجزائرية وهي موضحة في الجدول التالي.

جدول (08) يوضح البنود التي تم تغييرها في اختبار قلق الدراسة

رقم البند	الصيغة الأولية للبند	الصيغة المعدلة
01	لعدم رغبتني في الدراسة أذهب إلى الفصل بدون أدوات مدرسية	لعدم رغبتني في الدراسة أذهب إلى القسم بدون أدوات مدرسية
02	أغيب كثيراً عن المدرسة بدون عذر	أغيب عن الثانوية بدون عذر
03	أهرب من المدرسة وأتمنى ألا أعود إليها	أهرب من الثانوية وأتمنى ألا أعود إليها
08	أتهرب من المذاكرة وأنام كثيراً	أتهرب من المراجعة وأنام كثيراً
11	أتهرب من المذاكرة بالإقبال الشديد على الأكل	أتهرب من المراجعة بالإقبال الشديد على الأكل
12	عندما أدخل المدرسة أشعر وكأنني داخل إلى السجن	عندما أدخل الثانوية أشعر وكأنني داخل إلى السجن
13	اعتقد أن هدف الدراسة هو النجاح في الامتحان وليس الفهم واكتساب المهارة	اعتقد أن هدف الدراسة هو النجاح في الامتحان وليس الفهم واكتساب المعارف
14	من عيوبي أنني لا أنصت جيداً لشرح المعلم	من عيوبي أنني لا أنصت جيداً لشرح الأستاذ
15	أنا غير راض عن المقررات التي أدرسها في المدرسة	أنا غير راض عن المقررات التي أدرسها في الثانوية
17	أكره المدرسة وأتمنى أن أخرج إلى سوق العمل	أكره الثانوية وأتمنى أن أخرج إلى سوق العمل
18	أخاف من مناقشة أي صعوبة في دراستي مع المعلمين	أخاف من مناقشة أي صعوبة في دراستي مع الأساتذة
20	يؤسفني أنه لا يوجد مكان مخصص لي في المنزل للمذاكرة	يؤسفني أنه لا يوجد مكان مخصص لي في المنزل للمراجعة
21	علاقتي بالمعلمين مضطربة بسبب ضعف تحصيلي الدراسي	علاقتي بالأساتذة مضطربة بسبب ضعف تحصيلي الدراسي
23	مهما ذاكرة فإنني أنسى كل ما ذاكرته	مهما راجعة فإنني أنسى كل ما أراجعته
25	طريقتي في المذاكرة هي الحفظ و الاسترجاع لا الفهم و الاستفادة	طريقتي في المراجعة هي الحفظ و الاسترجاع لا الفهم و الاستفادة
26	أشعر بالتوتر أثناء المذاكرة	أشعر بالتوتر أثناء المراجعة
27	أعاني من ضيق الوقت لمذاكرة المواد أولاً بأول	أعاني من ضيق الوقت لمراجعة المواد أولاً بأول
28	تتقصني الرغبة في المذاكرة و التحصيل	تتقصني الرغبة في المراجعة و التحصيل

29	أشعر أنني مهما ذاكرة فإن الشهادة لا قيمة لها	أشعر أنني مهما راجعة فإن الشهادة لا قيمة لها
30	أعاني من ضغط أسرتي لكي أذاكر طول الوقت دون راحة	أعاني من ضغط أسرتي لكي أراجع طول الوقت دون راحة
36	أكره بعض المعلمين مما يجعلني أكره المقررات التي يدرسونها	أكره بعض الأساتذة مما يجعلني أكره المقررات التي يدرسونها
37	يتشتت انتباهي أثناء المذاكرة نتيجة لأي مثير خارجي	يتشتت انتباهي أثناء المراجعة نتيجة لأي مثير خارجي
39	يؤلمني أنني لا أستطيع وضع جدول للمذاكرة	يؤلمني أنني لا أستطيع وضع جدول للمراجعة
40	يقلقني أن يطلب مني المعلم مقابلته لأمر تتعلق بدراستي وتحصيلي	يقلقني أن يطلب مني الأستاذ مقابلته لأمر تتعلق بدراستي وتحصيلي
43	أخاف أن أسأل المعلم	أخاف أن أسأل الأساتذة
44	أرتبك عندما يقف معلم بجواري	أرتبك عندما يقف الأستاذ بجواري
45	من مشكلاتي أنني لا أستطيع سؤال المعلم	من مشكلاتي أنني لا أستطيع سؤال الأستاذ
46	أتلجج كلما أردت أن أسأل المعلم سؤالاً	أتلجج كلما أردت أن أسأل الأستاذ سؤالاً
48	أشعر بالاضطراب إذا اضطرت للوقوف والإجابة أمام زملائي في الفصل	أشعر بالاضطراب إذا اضطرت للوقوف والإجابة أمام زملائي في القسم
50	أشعر بالتوتر عندما يطلب مني المعلم تلخيص ما قاله	أشعر بالتوتر عندما يطلب مني الأستاذ تلخيص ما قاله
52	أعاني من السرحان أثناء المذاكرة	أعاني من السرحان أثناء المراجعة
53	يقلقني أنني لا أعرف الطريقة الصحيحة للمذاكرة	يقلقني أنني لا أعرف الطريقة الصحيحة للمراجعة
55	يحزنني أن المعلمين لا يبذلون جهداً لمساعدتي	يحزنني أن الأساتذة لا يبذلون جهداً لمساعدتي
56	يضايقني أن لدي أفكاراً خاطئة عن الدراسة والتحصيل والمذاكرة	يضايقني أن لدي أفكاراً خاطئة عن الدراسة والتحصيل والمراجعة
57	يحزنني أن مجموعات التقوية أصبحت شبه إجبارية	يحزنني أن دروس الدعم أصبحت شبه إجبارية
58	يضايقني أنني لا أعرف أهداف الدراسة والتحصيل والمذاكرة	يضايقني أنني لا أعرف أهداف الدراسة والتحصيل والمراجعة
59	يؤلمني أنني لا أستفيد من مجموعات التقوية كما ينبغي	يؤلمني أنني لا أستفيد من دروس الدعم كما ينبغي
62	يؤلمني أن استفادتي من الحصة والمعلم قليلة	يؤلمني أن استفادتي من الحصة والأستاذ قليلة
63	يؤسفني أن التلفزيون يأخذ معظم وقتي على حساب المذاكرة	يؤسفني أن التلفزيون يأخذ معظم وقتي على حساب المراجعة
66	أكون قلقاً بشأن المدرسة وأنا في المنزل	أكون قلقاً بشأن الثانوية وأنا في المنزل
68	أشك في قدرتي على تنظيم مكان المذاكرة	أشك في قدرتي على تنظيم مكان المراجعة
70	يصعب علي استيعاب الدرس بسبب زيادة عدد الطلاب في الفصل	يصعب علي استيعاب الدرس بسبب زيادة عدد الطلاب في القسم
75	أفزع إذا أخطأت أثناء القراءة بصوت مرتفع في الفصل	أفزع إذا أخطأت أثناء القراءة بصوت مرتفع في القسم
78	يؤلمني مطالبة المعلمين لنا بحفظ المواد	يؤلمني مطالبة الأساتذة لنا بحفظ المواد

الدراسية	الدراسية	
عندما أسأل المعلم سؤالاً فإنه يطلب أن أوضح سؤالتي	عندما أسأل الأستاذ سؤالاً فإنه يطلب أن أوضح سؤالتي	81
يؤسفني أنني لا أجد من يساعدني في مراجعة دروسي	يؤسفني أنني لا أجد من يساعدني في مذاكرة دروسي	84
ينقصني مهارة تنظيم الوقت من بداية العام للمذاكرة	ينقصني مهارة تنظيم الوقت من بداية العام للمذاكرة	85
تنقصني عادة حسن الاستماع إلى الأستاذ	تنقصني عادة حسن الاستماع إلى المعلم	86
إذا وضعت خطة للمراجعة فإنني أفشل في تنفيذها ومتابعتها	إذا وضعت خطة للمذاكرة فإنني أفشل في تنفيذها ومتابعتها	87

- كيفية تطبيق الاختبار وتصحيحه:

بعد شرح الغرض من تطبيق هذا الاختبار طلب من التلاميذ وضع علامة (×) أمام البدائل الموجودة أمام كل عبارة.

ولتصحيح هذا الاختبار تم إعطاء الأوزان التالية من 1 إلى 3 لكل بديل حسب الترتيب ، وبما أن كل البدائل كانت سالبة تم وضع الوزن 3 للبديل " غالباً " ، 2 للبديل " أحياناً " و 1 للبديل " نادراً " .

و الدرجات المرتفعة في هذا الاختبار تدل على أن التلميذ يعاني من قلق الدراسة والعكس صحيح

- حساب الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ- صدق الاختبار:

- الصدق التمييزي:

وبتطبيق اختبار " ت " بين درجات الفئتين ووجد أن :

ت = 43,33

جدول (09): يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي باستخدام اختبار "ت" في اختبار قلق الدراسة

الفئات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت " المحسوبة	قيمة " ت " الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	08	195,62	14,94	43,33	2,750	30	0,01
الفئة الدنيا	08	136,25	14,16				

القراءة الإحصائية للجدول :

من خلال الجدول يتبين أن قيمة " ت " المحسوبة أكبر من قيمتها المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 بدرجة حرية 30 وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، مما يدل على صدق الاختبار.

- الثبات:

- حساب معامل ألفا كرونباخ :

وقد تم حساب قيمة α كرونباخ بالعلاقة التالية:

$$\left(\frac{88,03}{625} - 1 \right) \frac{87}{1-87} = \alpha$$

$$(0,86) 1,01 = \alpha$$

$$0,86 = \alpha$$

وهي قيمة دالة إحصائية مما يدل على ثبات الاختبار .

3-4- اختبار الدافعية للإنجاز:

* وصفه :

اختبار الدافعية للإنجاز من إعداد " فاروق عبد الفتاح موسى "، و الذي يستخدم لقياس مقدار دافع الفرد للإنجاز، ويتكون هذا الاختبار من 28 فقرة غير كاملة ويلى كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، ويوجد أمام كل عبارة قوسان، و المطلوب من التلميذ قراءة الفقرة الناقصة واختيار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة و يضع علامة (□) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة، وقد قامت الباحثة بتغيير بعض العبارات لكي تتماشى مع البيئة الجزائرية وهي موضحة في الجدول التالي .

جدول (10) يوضح العبارات التي تم تغييرها في اختبار الدافعية للإنجاز

رقم البند	الصيغة الأولية للبند	الصيغة المعدلة
04	إن علاقتي الطيبة بالأساتذة في الجامعة	إن علاقتي الطيبة بالأساتذة في الثانوية
06	بالنسبة للجامعة أكون	بالنسبة للثانوية أكون
09	بالنسبة للجامعة أكون	بالنسبة للثانوية أكون
13	أرى زملائي في الجامعة الذين يذكرون بشدة جدا	أرى زملائي في الثانوية الذين يذكرون بشدة جدا
14	في الجامعة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة	في الثانوية أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة
16	عندما يشرح الأستاذ المحاضرة	عندما يشرح الأستاذ الدرس
19	أعتقد أن عدم إهمال البحوث أو الدراسات (المشاريع)	أعتقد أن عدم إهمال الواجب الدراسي
20	إن بدأت البحوث والدراسات أكون	إن بدأت أداء الواجب المنزلي أكون

21	عندما أكون في الجامعة فإن المعايير التي أضعتها لنفسني بالنظر إلى محاضراتي يكون أضعتها لنفسني بالنظر إلى دروسي يكون	عندما أكون في الثانوية فإن المعايير التي أضعتها لنفسني بالنظر إلى دروسي يكون
22	إذا دعيت أثناء أداء البحث إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك	إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون
27	في الجامعة يعتقدون أنني	في الثانوية يعتقدون أنني

- كيفية تطبيق الاختبار وتصحيحه:

بعد شرح الغرض من تطبيق هذا الاختبار طلب من التلاميذ وضع علامة (×) أمام البدائل الموجودة أمام كل عبارة.

ولتصحيح الاختبار تم وضع الأوزان من 1 إلى 4 و من 1 إلى 5 حسب عدد البدائل، و الدرجات المرتفعة في هذا الاختبار تدل على أن التلميذ لديه مستوى عال من دافعية الإنجاز والعكس صحيح .

- حساب الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ- صدق الاختبار:

- الصدق التمييزي:

بتطبيق اختبار " ت " بين درجات الفئتين وجد أن قيمة :

ت = 11

جدول (11): يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي باستخدام اختبار "ت" في اختبار الدافعية للإنجاز

الفئات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت " المحسوبة	قيمة " ت " الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	08	103,62	5,99	11	2,750	30	0,01
الفئة الدنيا	08	80,87	1,95				

القراءة الإحصائية للجدول :

من خلال الجدول يتبين لنا أن قيمة " ت " المحسوبة أكبر من قيمتها المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 بدرجة حرية 30 ، ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، مما يدل على صدق الاختبار .

ب - الثبات:

- حساب معامل ألفا كرونباخ :

وقد تم حساب قيمة α كرونباخ بالعلاقة التالية:

$$\alpha = \left(\frac{15,66}{81} - 1 \right) \frac{28}{1-28}$$

$$\alpha = 1,03 (0,81)$$

$$\alpha = 0,81$$

وهي قيمة دالة إحصائية مما يدل على ثبات الاختبار .

5 - الأساليب الإحصائية المستخدمة:

من مميزات الإحصاء و أساليبه إضفاء صبغة علمية دقيقة على المعلومات، لذلك اعتمدت الباحثة لتدقيق المعلومات المجمعة على الإحصائية التالية:

5 - 1- النسبة المئوية: تم استعمالها في حساب نسب العينة خاصة و ذلك من خلال المعادلة التالية:

5 - 2 - المتوسط الحسابي : وتم حسابه من خلال المعادلة التالية

$$م = \frac{\text{مجم س}}{ن} \quad \text{حيث أن}$$

مجم = المجموع

س = الدرجات

ن = عدد الدرجات . (الطيب، 1995 : 37)

5 - 3 - الانحراف المعياري: وتم حسابه من خلال المعادلة التالية

$$ع = \sqrt{\frac{\text{مجم (س}^2\text{)}}{ن} - \left(\frac{\text{مجم س}}{ن} \right)^2}$$

(بهي السيد، دس: 387)

5 - 4 - اختبار ت (T .TEST)

لحساب الفروق باستعمال " t.test " لا بد من حساب قيمة (ت) لمعرفة الدلالة الإحصائية، وذلك بتطبيق القانون التالي :

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\frac{\sqrt{ع_1^2 + ع_2^2}}{ن - 1}}$$

حيث

$م_1$ = المتوسط الحسابي للعينة الأولى

$م_2$ = المتوسط الحسابي للعينة الثانية

$ع_1^2$ = مربع الانحراف المعياري للعينة الأولى

$ع_2^2$ = مربع الانحراف المعياري للعينة الثانية

ن = عدد أفراد العينة . (السيد، دس:314)

الفصل الثامن :عرض وتفسير نتائج الدراسة

1- عرض وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات و الدراسات السابقة

1-1- عرض وتفسير الفرضية الأولى

2-1- عرض وتفسير الفرضية الثانية

3-1- عرض وتفسير الفرضية الثالثة

4-1- عرض وتفسير الفرضية الرابعة

5-1- عرض وتفسير الفرضية الخامسة

6-1- عرض وتفسير الفرضية السادسة

2- التفسير العام للنتائج

1- عرض وتفسير نتائج الدراسة :

1-1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى :

أ - عرض نتائج الفرضية الأولى : و التي تنص على ما يلي

" لا توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في مستوى الطموح "

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على **T . Test** للعينات المتساوية حسب ما يوضحه الجدول التالي :

جدول (12) يمثل قيمة ت لدلالة الفروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في مستوى الطموح

المتغير	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الطموح	علمي	100	91,15	12,359	1,728	2,576	198	غير دال
	تقني	100	87,91	14,095				

- القراءة الإحصائية للجدول:

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج المشار إليها في الجدول نلاحظ أن قيمة ت المحسوبة تقدر بـ 1,72 وهي أصغر من قيمة ت الجدولية التي تقدر بـ 2,576 عند مستوى الدلالة 0,01، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بأنه " لا توجد فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي وعلوم تجريبية في مستوى الطموح " و نرفض الفرض البديل القائل " بوجود فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي وعلوم تجريبية في مستوى الطموح " وعليه تحققت الفرضية الأولى القائلة " بعدم وجود فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي وعلوم تجريبية في مستوى الطموح "

ب - مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول (12) نلاحظ أن الفرضية الأولى تحققت، إذ أنه لا توجد فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي و الموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في مستوى الطموح .

ويبدو أن السبب في ذلك وحسب ما لاحظته الباحثة في الثانويات يعود إلى طبيعة التلاميذ أنفسهم، إذ أن جميعهم يتذمرون من الدراسة وصعوبتها سواء تلاميذ شعبة التقني رياضي أو علوم تجريبية، فطلبة التقني يشكون ويرفضون قرار التوجيه المدرسي وذلك لأنهم يرون بأن هذا التخصص غير ملائم

لميولاتهم الشخصية وإنتظاراتهم وطموحاتهم المستقبلية، كما يعتقدون أن في ذلك عدم احترام وتقدير لرغبتهم المعلن عنها في بطاقة الرغبات مما يشعرهم بعدم الرغبة في الدراسة و بالتالي الانقطاع المستمر عنها و ظهور العديد من المشاكل الدراسية لديهم، كالإحباط و الملل الذي يؤدي إلى انخفاض دافعيتهم وبالتالي إلى تراجع مستوى طموحهم، لأن شعبة تقني رياضي بعيدة عن ميول التلميذ وتطلعاته المستقبلية و المهنية .

ولكن في نفس الوقت نجد أن بعض التلاميذ الموجهين إلى شعبة علوم تجريبية ورغم أن هذا كان موافقا لرغبتهم الشخصية فهم أيضا يتذمرون من الدراسة وهذا ربما راجع لعدم تلقيهم لخدمات الإرشاد والإعلام من قبل مستشاري التوجيه الذين لا يلعبون الدور بشكل جيد وفعال، فيكون لدى التلاميذ نقص في المعلومات حول الشعبة التي يختارونها وعند الاصطدام بالواقع يحدث ما لم يكن في الحسبان، لأن شعبة علوم تجريبية تتطلب قدرات ذات مستوى عال مما يجعل التلاميذ يجدون صعوبة لمتابعة الدراسة فيها، فكلما توفرت المعلومات عن الشعب وعن آفاقها المستقبلية كلما زال الغموض والحيرة لدى التلاميذ حول ما يخص شعبته ويتمكن من تقبلها مما يزيد من طموحه الدراسي، فمستوى الطموح يعتبر استعدادا نفسيا أو إطارا مرجعيا يؤثر على سلوك التلميذ وبالتالي على مساره الدراسي، وكما أن الأسرة تلعب دورا بارزا في اختيار التلميذ ورغبته وذلك للفكرة الموجودة في أذهان كل الأولياء وهي أن شعبة العلوم هي الأفضل دائما، فهم لا ينظرون إلى رغبة وإمكانيات أبنائهم ومستواهم وقدراتهم بل يدفعونهم دفعا إلى اختيار شعبة العلوم والهروب من شعبة تقني رياضي، ويؤكد سيد عبد الوهاب (1992) " أن الأسرة وما تلعبه من دور له أثر بالغ في تنمية مستوى الطموح عند الفرد، لأنه يتشرب القيم والتقاليد، وكذلك المدرسة فإن دورها لا يقل أهمية عن أهمية الأسرة، حيث يقضي الطلاب وقتا طويلا داخل المدرسة كما تلعب وسائل الإعلام دورا كبيرا في تنمية مستوى الطموح " (عبد الوهاب، 1992: 34)

و تتفق النتيجة المتوصل إليها في هذه الفرضية إلى النتيجة التي توصلت إليها دراسة (العرفاوي 2013) التي توصلت أيضا إلى أنه لا توجد فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهين إلى الشعب العلمية والموجهين إلى الشعب الأدبية.

1 - 2 - عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية :

أ - عرض نتائج الفرضية الثانية: والتي تنص على ما يلي

" لا توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في قلق الدراسة."

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على حساب قيمة ت **t.test** للعينات المتساوية وذلك حسب ما يوضحه الجدول التالي

جدول (13) يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي و الموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في قلق الدراسة

المتغير	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القلق	علمي	100	159,28	25,237	0,519	2,576	198	غير دال
	تقني	100	161,25	28,320				

- القراءة الإحصائية للجدول

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج المشار إليها في الجدول نلاحظ أن قيمة ت المحسوبة تقدر بـ

(0,519) وهي أصغر من قيمة ت الجدولية التي تقدر بـ (2,576) عند مستوى الدلالة 0,01، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بأنه " لا توجد فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي وعلوم تجريبية في قلق الدراسة " و نرفض الفرض البديل القائل " بوجود فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي وعلوم تجريبية في قلق الدراسة " وعليه تحققت الفرضية الثانية القائلة " بعدم وجود فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي وشعبة علوم تجريبية في قلق الدراسة " .

ب - مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول (13) نلاحظ أن الفرضية الثانية أيضا قد تحققت، إذ أنه لا توجد فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي و شعبة علوم تجريبية في قلق الدراسة "

وهذا ربما راجع من وجهة نظر الباحثة وحسب ما تم ملاحظته في الميدان وحسب ما ذكرناه آنفا إلى سوء التوجيه من جهة وعدم توفر المعلومات الكافية حول الشعبة من جهة ثانية وتأثير الأولياء و الجو الدراسي ككل من جهة ثالثة، فكلما توفرت المعلومات عن الشعب وعن أفاقها المستقبلية كلما زال الغموض و الحيرة لدى التلميذ حول ما يخص الشعبة ويتمكن من تقبلها، و العكس يزيد في قلقه وحيرته ويكثر من تساؤلاته و عصبيته وقلقته إزاء مستقبله الغير واضح المعالم.

ومن هنا نجد أن هناك عدة عوامل تتدخل وتتسبب في شعور التلميذ بقلق نحو الدراسة منها ما هو خاص بالتلميذ نفسه كضيق أفقه الإعلامي وجهله التام لطبيعة الشعب ولمنافذها الجامعية ولفرص العمل فيها، وحتى جهله لقدراته الذاتية وميوله الشخصية الحقيقية وهذا يؤدي به فيما بعد إلى الاصطدام بالواقع مما يجعله غير قادر وغير متمكن من المواد الدراسية وهذا يجعله يتعرض للقلق الدراسي، ومنها ما يخص البيئة المدرسية والعامة كالأنظمة والقوانين المدرسية، طبيعة العلاقات بين التلاميذ الأساتذة والإدارة، أي طبيعة التفاعل بين كل أفراد الأسرة التربوية، إضافة إلى نقص التكفل النفسي و التربوي بهؤلاء التلاميذ مما يؤدي إلى وقوع التلميذ في أخطاء سوء اختيار التخصص أو الشعبة دون مراعاة أو النظر إلى إمكانياته وقدراته وميوله، وبذلك لا يشعر المتعلم بالرضا وبالتالي لن يحقق ذاته مما يؤدي به في النهاية إلى المعانات من قلق الدراسة وعدم الرغبة في متابعة الدراسة والعزوف عنها، كما أن الحالة

النفسية المميزة للمرحلة التي يعيشها تلميذ الثانوي وهي المراهقة والتي تتميز بالتقلبات الإنفعالية تلعب كبير الدور في الشعور بالقلق بمختلف أنواعه .

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لما توصلت إليه نتائج دراسة " أبو مصطفى 1998 " الذي توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات القسم العلمي والأدبي في قلق الامتحان لصالح طالبات الأقسام العلمية.

1-3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

أ - عرض نتائج الفرضية الثالثة : و التي تنص على ما يلي

" لا توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في دافعية الإنجاز. "

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على حساب قيمة $t.test$ للعينات المتساوية وذلك حسب ما يوضحه الجدول التالي :

جدول (14) يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في دافعية الإنجاز

المتغير	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدافعية	علمي	100	91,81	11,021	1,736	2,576	198	غير دالة
	تقني	100	94,39	9,973				

- القراءة الإحصائية للجدول

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج المشار إليها في الجدول نلاحظ أن قيمة ت المحسوبة تقدر بـ

(1 , 736) وهي أصغر من قيمة ت الجدولية التي تقدر بـ (2,576) عند مستوى الدلالة 0,01، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بأنه " لا توجد فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي وعلوم تجريبية في الدافعية للإنجاز " و نرفض الفرض البديل القائل " بوجود فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي وعلوم تجريبية في الدافعية للإنجاز " وعليه تحققت الفرضية الثالثة القائلة " بعدم وجود فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي وشعبة علوم تجريبية في دافعية الانجاز " .

ب - مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (14) نلاحظ أن الفرضية الثالثة أيضا قد تحققت و القائلة " بعدم وجود فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي وعلوم تجريبية في الدافعية للإنجاز "

وهنا أيضا نلاحظ أنه وعلى الرغم من اختلاف التخصصين إلى أن التلاميذ لديهم نفس المستوى من دافعية الإنجاز، وهذا ربما عائد إلى عدم تلبية رغبة بعض التلاميذ وعدم تلاؤم قدراتهم مع متطلبات طبيعة الشعبة مما قد يولد لديهم شعورا بالعجز وعدم التكيف و الظلم وهذا ينعكس بالتالي على درجة دافعيتهم للدراسة مما يؤثر سلبا على تحصيلهم، فنجاح التلميذ دراسيا يتوقف على مقدار ما لديه من دافعية نحو الدراسة، فكلما كانت الدافعية أقوى كان إنجازه أفضل وعلى النقيض من ذلك تنخفض همة التلميذ ويقل ميله للإنجاز ويهمل تحصيله الدراسي عندما لا تكون دافعيته مرتفعة، كما تلعب شخصية الأستاذ دورا في توافق التلميذ و الرفع من دافعيته للإنجاز، فالأستاذ الكفاء هو الذي يستطيع استغلال دوافع تلاميذه في عملية التعلم باستثارة دافعيتهم وتوجيهها .

كما أن الجو الأسري الذي يعيش فيه التلميذ يلعب دورا أساسيا في امتلاكه دافعية للإنجاز و التعلم، فيجب على الأولياء تفهم واحترام رغبات التلميذ وذلك بتوفير جو من الثقة والصرامة للتحدث معه ومناقشة مشاكله خاصة الدراسية على عكس التربية الضاغطة التي من شأنها أن تؤثر سلبا على شخصية التلميذ وتخلق لديه مشاكل في المدرسة كانهماض الدافعية و الرغبة للتعلم، التي تؤدي إلى نتائج سيئة هذا بسبب جهل الوالدين للطريقة الفعالة لتوجيه أبنائهم مما يؤثر سلبا على تحصيلهم وبالتالي ينتج عن ذلك نقص في الدافعية للإنجاز هذه الأخيرة التي تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية وذلك لما لها من أهمية خاصة في المجال التربوي والأكاديمي، فالتوجيه السليم للتلميذ يرفع من دافعيته لتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز و التميز، حيث أن الفرد يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف ، وبالتالي لم يكن لمتغير التخصص أثر جوهري على مستوى الدافعية للإنجاز.

و إنطلاقا من النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية وهو أنه لا توجد فروق بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي والتلاميذ الموجهين إلى شعبة علوم تجريبية في الدافعية للإنجاز، فهي تتماشى مع ما توصلت إليه دراسة (العرفاوي 2013) و التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهين إلى الشعب العلمية والشعب الأدبية، وكذلك دراسة (العرفاوي 2009) التي توصلت أيضا إلى أن الدافعية للإنجاز لا تختلف بين التلاميذ الموجهين إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهين إلى الشعب الأدبية. .

1- 4 - عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

أ - عرض نتائج الفرضية الرابعة :

1- و التي تنص على ما يلي: " لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح.

" للتأكد من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على حساب قيمة $t.test$ للعينات غير المتساوية وذلك حسب ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (15) يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح

المتغير	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الطموح	ذكور	87	89,47	14,331	0,055	2,576	198	غير دال
	إناث	113	89,58	12,55				

- القراءة الإحصائية للجدول :

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج المشار إليها في الجدول نلاحظ أن قيمة ت المحسوبة تقدر بـ

(0,055) وهي أصغر من قيمة ت الجدولية التي تقدر بـ (2,576) عند مستوى الدلالة 0,01، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بأنه " لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح " و نرفض الفرض البديل القائل " بوجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح " وعليه تحققت الفرضية الرابعة القائلة " بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح " .

ب - مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول (15) نلاحظ أن الفرضية الرابعة أيضا قد تحققت، إذ أنه " لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الطموح "

وهذا ربما راجع للعوامل النفسية التي يتعرض لها كلا الجنسين فهي نفس العوامل وكذا نفس الظروف ونفس الجو الدراسي، بالإضافة إلى صعوبة المواد الدراسية وعدم التمكن منها، كما أن عدم تمكن الأساتذة من المعلومات (خبرة علمية ومهنية) لا يشجع التلاميذ على الاجتهاد و الرزانة والسلوك الحسن مما يؤثر سلبا على التلاميذ سواء كانوا إناثا أو ذكور فلا يكون لديهم اتجاه ايجابي نحو الدراسة والمثابرة و الاهتمام بالعمل المدرسي مما يتسبب في انخفاض الرغبة في الدراسة وفي تحقيق النجاح، خاصة وأن التلاميذ في هذه السن يمرون بمرحلة جد حرجية وهي مرحلة المراهقة مما يؤثر على سلوكياتهم وعلى أدائهم الدراسي مما ينتج عنه انخفاض مستوى طموحهم بمجرد تعرضهم لأبسط المشاكل الدراسية ، فهم في هذه المرحلة يحتاجون إلى اهتمام متزايد وكذا التفهم وذلك لتحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي وبالتالي امتلاك طموح في بناء مستقبله، كما يجب على المؤسسة التعليمية أن توفر مختلف الظروف و الإمكانيات اللازمة من أجل تحقيق التوافق لدى المراهقين و المراهقات وضرورة التعامل معهم بطريقة تتسم بالاتصال و التواصل و الابتعاد عن التسلط والعنف و السعي إلى تفهمهم، لأن هذه المرحلة حساسة وأي ضغط يجعلهم يشعرون بعدم الراحة و الاستقرار، فكلما تعرض التلاميذ في هذه المرحلة إلى مشاكل وصراعات ينعكس على طموحهم وعلى دافعيتهم للتعلم وعلى تحصيلهم الدراسي سواء كانوا إناثا أو ذكور لأنهم معرضون لنفس الضغوط .

وقد يرجع أيضا عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح إلى تضائل النظرة السلبية للأسرة التي تميز بين الذكر والأنثى وإختلاف الوضع الاجتماعي للمرأة بين الماضي والحاضر، فهي لم تعد تلك المرأة المحرومة من التعليم و العمل، ولم يعد الذكر هو الوحيد الذي تنتظر منه الأسرة والمجتمع

إنجازات في مستوى الدراسة و المهنة، وما يدل على ذلك ظهور عدة تغيرات في الأونة الأخيرة جعلت من طموحات المرأة لا تقتصر على الجانب الأسري، بل إتسعت تطلعاتها وطموحاتها إلى ميدان الدراسة والمهنة، خاصة أن نظرة الأولياء وأفراد المجتمع تغيرت في الأونة الأخيرة وأصبحوا يبدون إرتياح من تواجد المرأة في بعض المهن كالتعليم والهندسة والطب، الشيء الذي دفع بهم إلى تشجيع بناتهم للوصول لهذه المهن.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة موافقة لما توصلت إليه نتائج دراسة كل من " رشاد موسى و صلاح أبو ناهية 1988 " حيث توصلوا إلى أن كلا الجنسين متشابه في البنية العائلية للدافعية للإنجاز، أما دراسة " تيوارى وآخرون 1980 " فقد جاءت مخالفة فقد أبانت وجود فروق دالة لمستوى الطموح تعزى لصالح الإناث، وكذا دراسة كل من " أكونيلا كنزن 1978 " و " محمود أحمد أبو مسلم 1987 " و اللذان توصلوا إلى وجود فروق دالة في مستوى الطموح لصالح الذكور.

1- 5 - عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة :

أ - عرض نتائج الفرضية الخامسة:

2- و التي تنص على ما يلي: " لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في قلق الدراسة .

" للتأكد من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على حساب قيمة $t.test$ للعينات غير المتساوية وذلك حسب ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (16) يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين الجنسين في قلق الدراسة

المتغير	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القلق	ذكور	87	165	25,833	2,216		198	دالة عند 0,05
	إناث	113	156,62	27,026				

- القراءة الإحصائية للجدول :

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج المشار إليها في الجدول نلاحظ أن قيمة ت المحسوبة تقدر بـ

(2,216) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية التي تقدر بـ () عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي نرفض الفرض الصفري القائل بأنه " لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في قلق الدراسة " و نقبل الفرض البديل القائل " بوجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في قلق الدراسة " وعليه لم تتحقق الفرضية الخامسة القائلة " بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق الدراسة " .

ب - مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (16) نلاحظ أن الفرضية الخامسة لم تتحقق، والقائلة بأنه " لا توجد فروق بين الجنسين في قلق الدراسة "

وهنا يمكن القول بأن النتيجة المتوصل إليها في هذه الفرضية وحسب ما وجدناه في الميدان هي نتيجة مؤكدة، لأن الفئات بطبيعتها ضعيفة مما يجعلها أكثر عرضة للقلق من الذكر فأبسط الأمور تجعلها تتعرض للقلق فما بالك إذا رجع الأمر إلى الدراسة والنجاح والتفوق، وهي عرضة للضغوط أكثر من الذكر، خاصة وأنها اليوم كما ذكرنا أنفا أصبح يعول عليها أكثر من الذكر خاصة من قبل الأسرة وأفراد المجتمع ككل، فهي اليوم أصبحت تبحث عن التغيير والنجاح والتفوق في المجال الدراسي والمهني وترفض النظرة السلبية التي أحاطها بها المجتمع من قبل، وكل هذا يجعلها تتعرض لقلق الدراسة وبالتالي التوتر العصبي نتيجة الخوف من نقص الإلمام بالمقررات أو المواد التعليمية، وذلك لصعوبة المواد، أو لغموض مصطلحاتها، أو عدم تمكن الأستاذ من المعلومات " خبرة علمية ومهنية " أو عدم قدرته على إصال المعلومات بشكل جيد، فالأساليب الخاطئة في التدريس وعملية الحشو في الدروس و المواد وغيرها عوامل كفيلة بزيادة الضغوط النفسية خاصة قلق الدراسة، و الفئات أكثر عرضة لهذه الضغوط من الذكر .

فتعرض الفئات إلى قلق الدراسة يجعلها لا تدري ماذا تدرس وكيف تدرس مما يقلل من قدرتها على المذاكرة و التحصيل ويضعف نشاطها الجسمي، كما ان المرحلة النمائية التي تعيشها الفئات في هذا السن ألا وهي مرحلة المراهقة تجعلها تتعرض للقلق من أبسط الأمور .

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لما توصلت إليه دراسة " نادية حسين ماتو وراسي نابي 2012 " التي توصلت إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في قلق الدراسة بين الذكور والإناث.

1- 6 - عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

أ - عرض نتائج الفرضية السادسة :

و التي تنص على ما يلي: " لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في دافعية الإنجاز "

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على حساب قيمة **t.test** للعينات غير المتساوية وذلك حسب ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (17) يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز

المتغير	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدافعية	ذكور	87	90,44	10,607	3,200	2,576	198	دالة عند 0,01
	إناث	113	95,15	10,105				

- القراءة الإحصائية للجدول :

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج المشار إليها في الجدول نلاحظ أن قيمة ت المحسوبة تقدر بـ

(3,200) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية التي تقدر بـ (2,576) عند مستوى الدلالة 0,01 وبالتالي نرفض الفرض الصفري القائل بأنه " لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز " و نقبل الفرض البديل القائل " بوجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز " وعليه لم تتحقق الفرضية السادسة القائلة " بعدم وجود فروق بين الجنسين دافعية الانجاز "

ب - مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (16) نلاحظ أن الفرضية السادسة لم تتحقق إذ أنه " توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز " لصالح الإناث، و هذه الفروق ربما تعود إلى طبيعة الفتاة فهي و بالرغم من تعرضها لمشاكل دراسية إلا أنها تطمح دائماً للنجاح و التفوق مما يدفعها إلى محاولة كسر حاجز الفشل و العمل بجِد و مثابرة من أجل تحقيق التفوق و رغبة منها لتخطي عقبة جد مهمة و هي شهادة البكالوريا و الالتحاق بالجامعة، خاصة و أن الفتاة اليوم أصبحت تنافس الذكر في كل الأمور فما بالك بالتعليم، بالإضافة إلى أن الأسرة أيضاً أصبحت تلقي آمالها على الفتاة و تتوقع منها النجاح و التفوق أكثر من الذكر مما يجعلها تسخر كافة الإمكانيات و تقدم كل الدعم سواء المادي أو المعنوي للفتاة هذا ما يجعل منها متوافقة نفسياً و اجتماعياً و ناجحة ذات دافعية عالية للتعلم و ما يساعدها على امتلاك طموح في بناء مستقبلها، فيتحسن أداؤها و بالتالي تحصيلها الدراسي ذلك أن الدافعية مرتبطة بجوانب الشخصية النفسية و الاجتماعية و بحاجة إلى ظروف ملائمة لاستثارتها مما يسمح للقدرات بالنمو و التطور . وبالمقابل هناك من الإناث من يعاني من ضغوط و ظروف أسرية تجعلهم يبحثون عن وسيلة للتخلص منها فيجدون في الدراسة ملجأ و منفذ لتحقيق ذواتهم وإبراز قدراتهم .

على عكس الذكر الذي يميل بسرعة فبمجرد تعرضه لمشكل و لو بسيط في الدراسة تحبط عزيمته و بالتالي ينعكس ذلك على دافعيته للتعلم بصفة سلبية بحيث يؤدي إلى انخفاض دافعيته للتعلم و هذا ما يدفع به إلى عدم الاهتمام بواجباته المدرسية و عدم المواظبة على حضور الدروس فتتخفص دافعيته للإنجاز و تتعزز لديه عدم الرغبة في متابعة الدراسة و العزوف عنها .

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لما توصلت إليه دراسة " محمود أحمد أبو مسلم 1987 " والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في دافعية الانجاز.

2- التفسير العام للنتائج :

من خلال عرض و تحليل و تفسير نتائج فرضيات الدراسة، يمكن القول أن تلاميذ المرحلة الثانوية وعلى اختلاف شعبهم يتذمرون من الدراسة، سواء تلاميذ التقني الرياضي أو تلاميذ العلوم التجريبية، ويرجع ذلك إلى طبيعة التلاميذ فهم غير واعين بقدراتهم الحقيقية وبطبيعة الشعبة الملائمة لميولهم المهنية و أفاقهم الدراسية في المستقبل، وهذا سببه سوء التوجيه من قبل أخصائيي التوجيه الذين لا

يلعبون الدور على أكمل وجه سواء من حيث تقديم المعلومات والنصح للتلميذ أو من حيث طريقة التوجيه، لأنه من أسباب نجاعة قرار التوجيه المدرسي الصائب احترام رغبة التلميذ بالدرجة الأولى واختياره الشخصي لطبيعة الشعبة التي يرغب في دراستها وتحقيق آماله وطموحاته من خلال متابعتها في المستقبل " علميا ومهنيا " مع الأخذ بعين الاعتبار التقدير الحسن والموضوعي للقدرات والإمكانات الحقيقية للتلميذ ومواءمتها لمتطلبات وشروط وطبيعة كل شعبة سواء كانت علوم تجريبية أو تقني رياضي حتى يتمكن التلميذ من الشعور بالتوافق النفسي والاجتماعي والمعرفي في إطار التأقلم مع ظروف الدراسة بتحدياتها المستمرة، وظروف البيئة المدرسية بتفاعلاتها العديدة والمختلفة، ناهيك عن الظروف الخارجية في المجتمع ككل وظروفه ومشاكله الخاصة وحاجته الماسة للمتابعة وحسن تقييمه وتقدير ذاته ودفعه إلى الأمام دون كبح لجماحه حتى يتمكن من تحقيق النجاح في الدراسة وفي الحياة العامة فيما بعد، هذا ما يساعده على تقدير ذاته فيظهر جوانب القوة في شخصيته باستغلال كافة قدراته للدراسة والتفكير والنجاح، وتجدر الإشارة إلى أن التربية الحديثة وضعت نصب أعينها الجانب النفسي للتلميذ وضرورة استشارة دافعيته نحو مواقف تعليمية وذلك عن طريق احتواء الدروس على خبرات تثير دافعية التلاميذ للتعلم، في نفس الوقت تشبع حاجاتهم ورغباتهم كالشعور بالحرية والانتماء للمدرسة، فالتلميذ في هذه المرحلة الحساسة - مرحلة المراهقة- التي تعتبر مرحلة بناء الذات و تكوين الشخصية وتعديل الاتجاهات والقيم إذا ما تخللها أدنى اضطراب يجعله يتعرض لواحدة من مختلف مشاكل الدراسة " تدني الدافعية، الرسوب، قلق الدراسة، انخفاض مستوى الطموح، التسرب..." والتي تؤثر على أحواله النفسية والاجتماعية وعلى تعليمه، فيجب على الأسرة والمعلمين الاهتمام بالتلميذ في هذه المرحلة والبحث في الجوانب النفسية التي يمكن أن تؤثر على تحصيله ودافعيته للتعلم ومستوى طموحه، مما يجعله يتعرض لقلق الدراسة فينعكس هذا سلبا على أدائه وتحصيله، فالجانب النفسي الاجتماعي للتلميذ المراهق يعتبر مهما لتفجير طاقاته.

إذ تعتبر الدافعية للتعلم ومستوى الطموح سمتان وشرطان لنجاح العملية التعليمية/التعليمية فاستثارتها لدى التلميذ يؤدي إلى نجاح هذه العملية، لكن القائمين عليها لا يعملون على ذلك رغم الإصلاحات الكبرى في ميدان التربية والتعليم التي تحتل على ضرورة بعث الرغبة واستثارة دافعية المتعلمين للتعلم ورفع مستوى طموحهم من خلال المواضيع المدروسة أو طرائق التدريس المعتمدة، وذلك من أجل نجاحهم دراسيا وبالتالي التخفيف من مشاكلهم الدراسية فينخفض لديهم قلق الدراسة .

الخاتمة

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي من المراحل التعليمية الهامة لنمو الفرد في كافة الجوانب الجسمانية العقلية والنفسية، ولهذا فالتلميذ في هذه المرحلة بحاجة إلى التفهم و المعاملة الجيدة، لذلك أصبح التعريف بخصائص المرحلة الثانوية أمرا ضروريا ومهما لكل المتخصصين و المربين لمساعدة التلميذ على معرفة بعض الأمور التي تساعد دراسيا كعملية التوجيه واختيار الشعبة الدراسية التي تناسب و قدراته مما يرفع من مستوى طموحه ويزيد في دافعيته للإنجاز فلا يشعر بالقلق الدراسي.

وجاء هذا البحث لدراسة بعض السمات النفسية والمعرفية " مستوى الطموح، قلق الدراسة، دافعية الانجاز " لدى التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي، وهي دراسة مقارنة بين التلاميذ الموجهين إلى شعبة تقني رياضي وعلوم تجريبية .

و قد توصلنا من خلال نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الشعبتين في هذه السمات الثلاث، فطبيعة الشعبة لا تؤثر بالضرورة على السمات النفسية و المعرفية للتلميذ فقد تبين أنه رغم ملائمة شعبة العلوم تجريبية لرغبات التلميذ إلا أن لديهم نفس المستوى من الطموح ومن دافعية الانجاز وقلق الدراسة مع تلاميذ التقني رياضي الذين يرفضون قرار التوجيه، وهذا الأمر ربما راجع إلى نقص في المادة الإعلامية الخاصة بالشعب ومميزاتها ومنافذها الجامعية وجهلهم تماما لما يريدون تحقيقه في حياتهم، كجهلهم لقدراتهم وميولاتهم ومحدودية تفكيرهم في مجال شعب معينة بالإضافة إلى الدور الذي تلعبه الأسرة في الضغط على أبنائهم لاختيار شعبة العلوم التجريبية لأنها الشعبة الوحيدة التي تمكنه بعد النجاح في شهادة البكالوريا والالتحاق بالجامعة من دراسة الطب أو الصيدلة أو الهندسة لأن هذه التخصصات تبقى دائما هي آمال كل

خاتمة

الآباء فجميعهم يتمنى أن يصبح ابنه طبيب أو مهندس، دون النظر إلى إمكانيات أبنائهم ومدى ملائمة هذه الشعب لقدرات وآمال هؤلاء الأبناء.

كما لم توجد فروق بين الجنسين سوى في دافعية الانجاز وذلك لصالح الإناث، وهذا لأن الفتاة اليوم أصبحت تتساوى مع الذكر في كل الأمور الدراسية بل أصبحت الأسرة تلقي آمالها على الفتاة أكثر من الذكر من ناحية الجانب الدراسي والنجاح، لأن الفتاة اليوم أصبحت تمتلك دافعية للانجاز وتطمح دائما لبلوغ أعلى المناصب أكثر من الذكر الذي يعمل بسرعة.

من كل هذا نجد أنه يجب على أخصائيي التوجيه المدرسي وكل من له دور في عملية التوجيه لعب الدور على أكمل وجه، و ذلك من خلال تعريف وتوعية التلاميذ بطبيعة كل شعبة وآفاقها المهنية المستقبلية، ومدى ملائمتها لإمكانياته وقدراته.

التوصيات والاقتراحات :

في ضوء نتائج الدراسة تتقدم الباحثة بالتوصيات التالية:

- ❖ اهتمام أخصائيي التوجيه والإرشاد أكثر بتوعية التلاميذ من خلال توجيههم وتعريفهم بخصائص كل شعبة ومتطلباتها مع مراعاة ميولهم واستعداداتهم و رغباتهم من ناحية ومتطلبات سوق العمل من ناحية أخرى، وكذا محاولة زيادة وعي الآباء والأمهات بخصائص هذه الشعب ومدى ملاءمتها لأبنائهم وقدراتهم، حتى لا يضغطوا على أبنائهم لاختيار شعبة دون رغبتهم.
- ❖ محاولة البحث في مثل هذه الدراسة على شعب واختصاصات أخرى وعلى مستويات دراسية أخرى وعلى عينة أكبر .
- ❖ محاولة دراسة سمات نفسية ومعرفية أخرى ومدى تأثيرها على التلاميذ .
- ❖ تكثيف جهود التوعية من محاضرات، توجيه وإرشاد...الخ
- ❖ تنظيم اجتماعات بين المعلمين والأخصائي النفسي والتي يتم فيها نقل ملاحظات الأهل وتقييم مدى فعالية التعليم ودرجة استيعاب التلاميذ.
- ❖ ضرورة التوجيه والإرشاد والمتابعة المستمرة للتلاميذ داخل المؤسسة.
- ❖ تحسين العلاقة التربوية بين أفراد كل أطراف العملية التربوية من أساتذة وإدارة وتلاميذ واسر وغيرها ممن يتعامل مع الفضاء التربوي الفسيح.
- ❖ ضرورة التكفل النفسي وتقديم الإرشاد للتلاميذ في المرحلة الثانوية وتوعيتهم ومساعدتهم على حل مشاكلهم والتأقلم مع واقعهم الدراسي الاجتماعي، وإيجاد الحلول الممكنة للكثير من المشاكل التي يعانون منها في هذه المرحلة الحرجة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

الكتب العربية

1. أبو جادو، صالح محمد علي (2000)، علم النفس التربوي ، عمان، الأردن، ط2، دار الميسر للنشر و التوزيع .
2. أبو زيد، مدحت عبد الحميد (2003)، علم نفس الطفل " قلق الأطفال " ، الإسكندرية، ج 1، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع .
3. أبو علام، رجاء محمود (2001)، مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية، مصر، ط3، دار النشر للجامعات.
4. أسعد، يوسف ميخائيل (1992)، الانتماء و تكامل الشخصية القوية، القاهرة: مكتبة الغرب .
5. أسعد، يوسف ميخائيل (دس) ، رعاية المراهقين، القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع .
6. الأعسر، صفاء (1988)، برنامج في تنمية دافعية الانجاز، قطر: منشورات مركز البحوث التربوية جامعة قطر .
7. باهي، مصطفى حسن و شلي، أمينة إبراهيم (1998)، الدافعية نظريات وتطبيقات، القاهرة، ط 1، مركز الكتاب للنشر.
8. توق، محي الدين وآخرون (2002)، أسس علم النفس التربوي، الأردن، ط2، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
9. ج. موراي، إدوارد (1988)، ش (ترجمة أحمد عبد العزيز، سلامة)، القاهرة: دار الشرق للطباعة والنشر
10. جابر، عبد الحميد جابر (1982)، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، مصر: دار الكتاب الحديث للطباعة والنشر .
11. جلال، سعد (1992)، التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية للاستثمار ، القاهرة، ط2، دار الفكر العربي .
12. جوهر، محمد و الخريجي، عبد الله (1982)، طرق البحث الاجتماعي، القاهرة، مصر: دار الكتاب للتوزيع.

13. حسين، محي الدين أحمد (1988)، دراسات في الدافعية والدوافع، القاهرة: دار المعارف للنشر والتوزيع .
14. الحلبيوسي، سعدون و آخرون (2002)، التوجيه المدرسي والإرشاد النفسي بين النظرية و التطبيق مالطا: منشورات ELGA .
15. خليفة، عبد اللطيف محمد (2000)، الدافعية للإنجاز، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع .
16. الداهري، صالح حسين (2005)، مبادئ الصحة النفسية، الأردن، ط1، دار وائل للنشر .
17. دليو، فضيل و آخرون (1999)، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، قسنطينة، الجزائر: منشورات جامعة قسنطينة .
18. راجح، أحمد عزت (1980)، أصول علم النفس، القاهرة، مصر، ط 7، دار الكتاب العربي، مصر.
19. رونى، أوبى (1991) ، التربية العامة (ترجمة عبد الله عبد الدائم)، بيروت، ط7، دار العلم للملايين.
20. زكي، صلاح أحمد (1972)، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، القاهرة، مصر: دار النهضة المصرية للطباعة والنشر .
21. زهران، حامد عبد السلام (1977)، الصحة النفسية، القاهرة: عالم الكتب للطباعة و النشر .
22. زهران، حامد عبد السلام (1980)، التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة، ط 2، دار علم الكتب.
23. زهران، حامد عبد السلام (1987)، قاموس علم النفس، القاهرة، ط 2، عالم الكتب.
24. زهران، حامد عبد السلام (1998)، التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة، ط3 عالم الكتب للطباعة و التوزيع.
25. زهران، محمد حامد (2000)، الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية، القاهرة: عالم الكتب للطباعة و النشر .
26. زيدان، محمد مصطفى (1983)، نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية ، الجزائر .
27. الزيود، نادر فهمي (1999)، التعلم و التعليم الصحي، عمان، الأردن، ط4، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.
28. سعادة، جودت أحمد و إبراهيم، عبد الله محمد (1991)، المنهج المدرسي الفعال، عمان، الأردن ، ط1 دار عمار للنشر و التوزيع.

29. السيد، فؤاد بهي (دس)، علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي للطباعة و النشر.
30. شاكور، جليل الوديع (1989)، أبحاث في علم النفس الاجتماعي ودينامية الجماعة، لبنان، ط1 دار الشمال للطباعة و التوزيع.
31. شفيق، محمد (2002)، العلوم السلوكية، الإسكندرية، مصر: دار الهناء للطباعة و النشر .
32. شيفر و ملمان (2006)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة " مشكلاتها و أسبابها وطرق حلها " ترجمة سعيد حسني العزة)، عمان ، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
33. شيفر وملمان (1989)، مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، الأردن: منشورات الجامعة الأردنية .
34. صبيح، نبيل أحمد عامر (1991)، التعليم الثانوي في البلاد العربية " مصر، سوريا، العراق "، مصر: المكتبة العربية للتأليف .
35. طه، فرج عبد القادر وآخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسي، بيروت، لبنان، ط1 ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
36. الطيب، أحمد محمد (1995)، الاحصاء في التربية وعلم النفس، مصر، ط1،المكتب الجامعي الحديث.
37. عاشور، أحمد صقر (1977)، السلوك الإنساني في المنظمات، دار المعرفة الجامعية .
38. عبد العال، سيد (2002)، دراسات عربية في علم النفس، القاهرة، مصر: دار الغريب للطباعة و النشر والتوزيع، المجلد 1، العدد 3.
39. عبد العزيز، رشاد علي(دس) ، بسيكولوجيا الفروق بين الجنسين، القاهرة: مؤسسة مختار للنشر و التوزيع.
40. عبد الفتاح ،كاميليا (1990)، دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح و الشخصية، القاهرة، مصر، ط3، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
41. عبد الفتاح، كاميليا (1972)، مستوى الطموح والشخصية، القاهرة، مصر: عالم الكتب للطباعة .
42. عبد اللطيف، محمد خليفة (2001)، الدافعية و التعلم، القاهرة، مصر، ط1، دار غريب للطباعة والنشر و التوزيع.
43. عبد المنان، عكاشة (2000)، دع القلق وعش سعيدا، الجزائر: دار الحضارة للطباعة والنشر .

44. عبد الهادي، جودت و العزة، عزت سعيد حسيني (1999)، التوجيه المهني ونظرياته، الأردن: مكتبة دار الثقافة .
45. عدس، عبد الرحمن و قطامي، يوسف (2008)، علم النفس التربوي " النظرية والتطبيق الأساسي "، عمان، الأردن ، ط4 ، دار الفكر للنشر و التوزيع.
46. العدلي، ناصر محمد (1995)، السلوك الإنساني والتنظيمي، الرياض: الإدارة العامة للبحوث .
47. العطية، أسماء عبد الله (2008)، الإرشاد السلوكي المعرفي " الاضطرابات القلق لدى الأطفال "، الإسكندرية، مصر ، ط1، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
48. عيسوي، عبد الرحمان محمد (1974) ، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، بيروت: دار النهضة العربية.
49. العيسوي، عبد الرحمن (1984) ، علم النفس بين النظرية والتطبيق، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر .
50. عيسوي، محمد عبد الرحمن (1974) ، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، لبنان: دار النهضة العربية .
51. غياث، بوفلجة (1992) ، التربية والتكوين بالجزائر، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
52. غياث، بوفلجة (1993) ، التربية ومتطلباتها، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
53. غياث، بوفلجة (2006) ، التربية والتعليم في الجزائر، ط3، دار الغرب للطباعة والنشر.
54. فايد، حسين (2001) ، الاضطرابات السلوكية (تشخيصها أسبابها علاجها) ، مصر ، ط 1، كلية الآداب.
55. فايد، حسين (2004) ، علم النفس العام، القاهرة، مصر: مؤسسة علم النفس العام .
56. فرج، عبد اللطيف حسين (2009) ، الاضطرابات النفسية " الخوف - القلق - التوتر - الانفصام - الأمراض النفسية للأطفال "، الأردن ، ط1، دار الحامد للنشر و التوزيع.
57. القذافي، رمضان محمد (1998) ، الصحة النفسية و التوافق، القاهرة، مصر، ط3، المكتب الجامعي الحديث .
58. القذافي، رمضان محمد و الفالوقي، محمد (1997) ، العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج، الإسكندرية، مصر ، ط 3 ، المكتب الجامعي الحديث.

59. قشقوش، إبراهيم و منصور، طلعت (1979)، دافعية الإنجاز وقياسها، القاهرة ، ط1 ، مكتبة لأجلو المصرية.
60. كاميليا، عبد الفتاح (1984)، مستوى الطموح والشخصية، بيروت، لبنان، ط2 ، دار النهضة العربية.
61. كشرود، عمار الطيب (1995)، علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث " مفاهيم ونماذج ونظريات "، ليبيا ، ط1، جامعة قار يونس، المجلد الثاني.
62. الكنانى، ممدوح و آخرون (2002)، مدخل إلى علم النفس ، ط 2 ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
63. كوافحة، تيسير مفلح (2004)، علم النفس التربوي و تطبيقاته في المجال التربوي ، عمان، الأردن، ط4، دار المسيرة للنشر والطباعة و التوزيع.
64. لبصير، لحسن (2000)، دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر .
65. ماكلياند، دافيد (دس)، مجتمع الإنجاز (ترجمة عبد الهادي، جودة و محمد سعيد، فرج)، مصر.
66. محمد، محمد علي (1984)، علم الاجتماع والمنهج العلمي " دراسة في طرائق البحث واساليه " الاسكندرية، مصر ، ط2 ، دار المعرفة الجامعية.
67. محمود، إبراهيم وجيه (دس)، التعلم و أسسه و نظرياته و تطبيقاته، الأزريطة، مصر: دار المعرفة الجامعية .
68. مرسى، سيد عبد الحميد (1976)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، القاهرة ، ط 1، المطبعة العربية الحديثة.
69. مرسى، محمد منير (1999)، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة، مصر ، ط 1 ، عالم الكتب.
70. مطاوع، إبراهيم عصمت (1997)، التجديد التربوي " أوراق عربية وعالمية " ، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
71. ملحم، سامي محمد (2008)، الإرشاد النفسي للأطفال، عمان، الأردن، ط1 دار الفكر للنشر والتوزيع.
72. منصور، عبد المجيد سيد أحمد و آخرون (2005)، علم النفس التربوي، الرياض ، ط4، مكتبة العبيكان للنشر و التوزيع.

73. نبيل محمد، زايد (2003)، الدافعية للتعلم، القاهرة ، ط1 ، مكتبة النهضة المصرية.

74. وناس، خيرى و عبد الحميد، بوضورة (2008)، التربية وعلم النفس " تكوين المعلمين "، الإرسال

الأول و الثاني و الثالث، الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد .

75. يوسف مصطفى، القاضي، وآخرون، (1981)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الرياض، ط

1، دار المريخ.

الرسائل والمجلات

الرسائل

1. أبو زايد، أحمد عبد الله عودة (1999)، دراسة مستوى الطموح وعلاقته بالقدرات الابتكارية لدى

طلاب المرحلة الثانوية في السودان وفلسطين، رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان .

2. برو، محمد (1993)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية، رسالة

ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر .

3. بلحسيني، وردة (2001)، علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط، رسالة ماجستير غير منشورة،

قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، الجزائر .

4. بوصلب، عبدالحكيم (2002)، داعية تعلم المواد التعليمية وعلاقتها باختيارات التوجيه نحو الشعب

الدراسية، دراسة ميدانية بثانويات ولاية ميله، مذكرة ماجستير في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، معهد علم النفس جامعة باتنة، الجزائر .

5. تارزولت، حورية (1997)، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربين، دراسة المؤشرات

السيكولوجية وأهميتها في بناء وتحقيق المشاريع، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية الجزائر .

6. تشوافت، كريمة (2001)، الدافعية الانجاز بين التحكم الداخلي و الخارجي ، مذكرة ماجستير غير

المنشورة مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر .

7. حمادي، فتيحة حسين (1993)، مستوى الطموح وعلاقته بكل من العصابية والتكيف النفسي

والعائلي لدى طلاب جامعة الإسكندرية، رسالة ماجستير، مصر .

8. سولاف، مشري (2003)، علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر، مذكرة ماجستير مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة ، الجزائر .
9. صحراوي، وافية (2002)، قيم العمل والدافعية للإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجزائرية، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2002.
10. عبد الحليم، جلال (2008)، محددات الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر، رسالة ماجستير، جامعة سطيف .
11. عبد ربه، صفوت أحمد (1995)، دراسة مقارنة لمستوى الطموح و علاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مصر .
12. عطية، إبراهيم (1995)، المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى الطموح، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مصر .
13. عظيمي، مسعودة (2009)، نمط المناخ التنظيمي السائد في مؤسسات التعليم الثانوي ، مذكرة ماجستير، جامعة سطيف .
14. الغامدي، فهد إبراهيم القاشدي (1997) ، الخدمات الإرشادية وأثرها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة السعودية ، رسالة ماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر .
15. فروجة، بلحاج (2011)، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري .
16. محمود، شريف مهني (2001)، دراسة الاغتراب و علاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام و الفني الصناعي، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة .
17. منصور، يوسف (1992)، القدرة على التفكير الابتكاري وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الصف الثالث ثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، مصر .
18. الناطور، رشا (2008 / 2007)، مستوى الطموح وعلاقاته بتقدير الذات، عند طلاب الثالث ثانوي العام، المستجدين ، المعيدين، دراسة ميدانية في محافظة درى بحث اعد لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي .

19. نعمون، عبد السلام (2005)، بيئة العمل وتأثيرها في تحديد مستوى فعالية الفريق التربوي
لمؤسسات التعليم الثانوي بولاية ميلة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة سطيف .

20. يوسف، حدة (2001،2000)، مشكلات سوء التوافق وعلاقتها بالتوجيه المدرسي، دراسة حالات لتلاميذ التعليم الثانوي العام فرع علوم دقيقة، مذكرة ماجستير، معهد علم النفس والعلوم التربوية، جامعة باتنة، الجزائر .

المجلات

1. أحمد محمد، عبد الخالق و مایسة أحمد، النیال (1992)، الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، قطر، العدد 2، السنة 1.

2. بدر، عمر (1987)، دراسات مسحية للدافعية لدى طلاب الجامعة ، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، العدد 4 .

3. رشاد عبد العزيز، موسى و صلاح الدين، أبو ناهية (دس)، الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

4. سرحان ، نظمیه" (1993)، العلاقة بين مستوي الطموح والرضا المهني للاخصائين الاجتماعيين"، مجلة علم النفس، السنة السابعة، العدد الثامن والعشرون.

5. عبد الحفیظ، مقدم (نوفمبر 1994)، دور التوجيه والإرشاد في الاختيار والتوافق المدرسي والمهني، المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، العدد الأول، للسنة الأولى .

6. عبد الرحمن، بن بركة (1995)، السمات الإنجازية لدى بطل نصوص القراءة الموجهة لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي، قراءات في المناهج التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، ط1.

7. محمود، بوسنة (1998)، التوجيه المدرسي والمهني، الخلفية النظرية لمفهوم المشروع و بعض المعطيات الميدانية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد العاشر، قسنطينة .

8. مسعود، بوطاف (1996) ، التوجيه المهني بين متغیرات الشخصية والواقع الاجتماعي، مجلة جامعة قسنطينة للعلوم الإنسانية ، العدد السابع .

9. هبة الله، سالم و آخرون (2012)، علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية للتطوير و التفوق، جامعة النيلين " الخرطوم " ، العدد (4)، المجلد (3) .

المنشورات الوزارية

1. القرار الوزاري رقم 50 المتضمن " تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجيا " ، المؤرخ في 10 ماي ، الجزائر، 2005.
2. الميثاق الوطني:— حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر، 1986 .
3. وزارة التربية الوطنية " القرار المتضمن إعادة هيكلة التعليم الثانوي " ، المؤرخ في مارس، الجزائر، 1992.
4. وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 219 — 91 المؤرخ بتاريخ 18 سبتمبر 1991.
5. وزارة التربية الوطنية:— القرار رقم 16 المتضمن " تجديد هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجيا " ، المؤرخ في 14 ماي، الجزائر، 2004 .
6. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية " التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001، المديرية الفرعية للتوثيق " ، مكتب النشر، الجزائر، 2001 .
7. وزارة التربية الوطنية، منشور وزاري رقم 76 — 96 المؤرخ في 4 ماي 1997 .

المراجع الأجنبية

1. Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation deuxième édition (1998) , Nathan, Université , France .
2. Heckhausen H, The anatomy of achievement motivation, Newyork : Academic Press ,1967.
3. Jorge M . Oliveira, Castro and Peter Harzein: Level of Aspiration and the Concept of Goal, Universidade de Brasilia and Auburn University, 1990, Vol 16.

4. Nadhia Hussain :A Study on Academic Anxiety among Adolescents (14 _ 16 years), International Journal of social science tomorrow Vol . 1No.3 , Kashmir ,2012 .
5. Pandith Aqueel , Ahmed and Malik Muddasir ,Hamid: Self concept,level aspiration and academic achievement of physically challenged and normal students at secondary level in district Barramullan ,
6. PandithAqueel Ahmed, Malik Muddasir Hamid, M.Y.Ganaie: Self-concept, Level aspiration and academic achievement of physically challenged and normal students at secondary level in district Barra mullah, Research on Humanities and Social Sciences, University of Kashmir, 2012, Vol 2.
7. Robert Lafont (1963) ,vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant,1ére édition , PUF.

المراجع الإلكترونية:

- (1) إبراهيم الفقي: — موسوعة الملك عبد الله بن عبد العزيز العربية للمحتوى الصحي، مدونة اتجاهات،
موقع http://directions-b.blogspot.com/2011/01/blog-post_07.htm،
إلكتروني، 2013/09/15، 14:15 .

الملاحق

استبيان الطموح الأكاديمي

الاسم: الجنس: ذكر () أنثى ()
 السن: الشعبة الدراسية:
 المستوى الدراسي:

التعليمات

إن الحصول على شهادة البكالوريا والالتحاق بالجامعة هدف تسعى للحصول عليه وقد تعترضك في سبيل ذلك عقبات يتحتم عليك التغلب عليها لتصل إلى هدفك. ولذا نعرض أمامك فيما يلي لبعض العقبات التي يمكن أن تعترض طريقك في سبيل حصولك على شهادة البكالوريا والالتحاق بالجامعة. والمطلوب منك أن تقول رأيك في هذه العقبات فيما إذا كانت تقف عائقاً أمام مواصلة الدراسة وسعيك للوصول إلى هدفك. اقرأ كل عبارة جيداً ثم حدد موقفك منها كما يلي:

- فإذا كانت عقبة لا يمكن التغلب عليها ضع علامة (x) في الخانة: أ.
- وإذا كانت عقبة يمكن التغلب عليها ضع علامة (x) في الخانة: ب.
- وإذا كانت ليست عقبة على الإطلاق ضع علامة (x) في الخانة: ج.
- تذكر أن المطلوب منك أن تضع علامة (x) واحدة فقط أمام كل عبارة حسب رأيك فيها.
- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تتماشى مع رأيك الشخصي.

هذه العقبة ترى أنها			العبارات
(ج) ليست عقبة على الإطلاق	(ب) عقبة يمكن التغلب عليها	(أ) عقبة لا يمكن التغلب عليها	
			1. الانشغال الدائم بمساعدة أحد الوالدين سواء في البيت أو خارجه.
			2. حاجة الوالدين للمساعدة المادية.
			3. صعوبة اختيار مادة التخصص استعداداً للدراسة الجامعية.
			4. انعدام التعاون في القسم بين الزملاء.
			5. عدم وجود طريقة تدريس تتيح المناقشة وتنمي روح البحث.
			6. كثرة المشاكل الخاصة.
			7. زيادة عدد أفراد الأسرة مع ضيق السكن.
			8. ضرورة دفع مصاريف مادية كبيرة لمواجهة تكاليف الدروس التي أتلفها بمقابل مالي خارج الثانوية.
			9. قلة توافر المعلومات عن التخصصات الجامعية المختلفة.
			10. إهمال إدارة المدرسة لرعاية التلاميذ.
			11. طول المواد الدراسية وصعوبتها.
			12. عدم اهتمام أصدقاء القسم بالدراسة.
			13. غياب أحد الوالدين أو ابتعاده عن الأسرة.
			14. عدم وجود مصروف يومي ثابت.
			15. طريقة القبول في الجامعة واعتمادها على معدل درجات البكالوريا.
			16. ازدحام القسم بالتلاميذ.
			17. عدم قدرة بعض الأساتذة على توصل المعلومات للتلاميذ.

18. عدم الثقة بالنفس.
19. عدم توافر الجو الأسري الهادئ أثناء الدراسة.
20. عدم توافر الأدوات والأثاث والكماليات التي توفر الراحة في البيت.
21. معارضة الأسرة لدخول الجامعة والبحث عن عمل لمساعدتها ماديا.
22. عدم توافر روح الصداقة بين الأساتذة والتلاميذ.
23. عدم ملائمة البرامج الدراسية لاهتمامات التلاميذ الخاصة.
24. قلة اهتمام الأستاذ المسؤول عن القسم بمشكلات التلاميذ الخاصة.
25. تدخل احد أفراد الأسرة في الشؤون الدراسية الخاصة.
26. عدم وجود غرفة خاصة في البيت.
27. عدم وجود التوجيه والإرشاد لما سنفعله بعد المدرسة الثانوية.
28. صعوبة المواصلات من البيت إلى المدرسة.
29. قلة وقت حصص المواد الأساسية مثل الرياضيات والعلوم.
30. الإحساس بالذنب بعد الفشل في الحصول على درجات مرتفعة في الامتحان.
31. كثرة الخلافات العائلية بين الوالدين.
32. ممارسة العمل بجانب الدراسة لكسب المال.
33. ضرورة إتقان لغة أجنبية عند الالتحاق بالجامعة.
34. النظام الصارم المتبع في المدرسة.
35. اهتمام الأساتذة بالدروس التي يقدمونها خارج الثانوية بمقابل مالي على حساب الشرح في القسم.
36. بذل جهد كبير للتكيف مع الزملاء في القسم.
37. المعاملة كطفل من جانب الوالدين.
38. كثرة الديون العائلية.
39. الحاجة إلى معرفة أي التخصصات الجامعية يمكن أن يوفق فيها التلميذ.
40. إثارة الفوضى من بعض التلاميذ داخل حجرة الدراسة أثناء شرح الدرس.
41. عدم ارتباط الموضوعات الدراسية في الكتب بالحياة العملية.
42. نسيان الكثير مما أقرؤه أو أتعلمه في المدرسة.
43. عدم مساواة الوالدين في المعاملة بين الإخوة.
44. عدم توفر مكان في البيت لاستقبال الضيوف أو الأصدقاء.
45. الرهبة التي يذكرها الناس في حديثهم عن البكالوريا.
46. المنافسة بين الأساتذة لإعطاء دروس بمقابل مالي خارج الثانوية.
47. عدم قدرة الأساتذة على الانتهاء من المقررات الدراسية لفقر وقت العام الدراسي.
48. تحمل مسؤولية فشلي الدراسي بمفردي.

مقياس قلق الدراسة

إعداد: الدكتور محمد حامد زهران

الشعبة:

الاسم:

المستوى الدراسي:

الجنس:

السن:

المؤسسة:

التعليمات

* يهدف هذا المقياس إلى تحديد مشكلات الدراسة والتحصيل والذاكرة التي تشكو منها أو تقلقك، حتى نستطيع ان نقدم لك الإرشاد المناسب.

* ويشمل هذا المقياس على 87 عبارة تتعلق بمشكلات الذاكرة وقلق الدراسة.

* والمطلوب قراءة كل عبارة بعناية، والاستجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيا بصدق وصراحة.

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك نادرا، ضع علامة (x) تحت كلمة " نادرا "

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك أحيانا، ضع علامة (x) تحت كلمة " أحيانا "

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك غالبا، ضع علامة (x) تحت كلمة " غالبا "

* الرجاء الاستجابة لكل العبارات.

* ليس هناك استجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

* ليس هناك وقت محدد للاستجابة، ولكن يرجى ألا تستغرق وقتا طويلا.

* والآن ، يمكنك قلب الصفحة والبدء في الاستجابة ...

م	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
1	لعدم رغبتني في الدراسة أذهب إلى القسم بدون أدوات مدرسية			
2	أغيب عن الثانوية بدون عذر			
3	أهرب من الثانوية وأتمنى ألا أعود إليها			
4	إذا سألت سؤالا فأبني لا أتابع الإجابة عنه			
5	أحاول أن أترك الدراسة ولكنهم يجبروني على العودة إليها			
6	أسرتي لا تساعدني في تحصيل دروسي			
7	ظروف أسرتي المادية صعبة ولا تمكنني من متابعة الدراسة جيدا			
8	أتهرب من المراجعة وأنام كثيرا			
9	مستوى طموحي الدراسي منخفض			
10	عملية التعلم بالنسبة لي صعبة جدا			
11	أتهرب من المراجعة بالإقبال الشديد على الأكل			
12	عندما أدخل الثانوية أشعر وكأنني داخل إلى السجن			
13	أعتقد أن هدف الدراسة هو النجاح في الامتحان وليس الفهم واكتساب المعارف			
14	من عيوبي أنني لا أنصت جيدا لشرح الأستاذ			
15	أنا غير راض عن المقررات التي أدرسها في الثانوية			
16	أشعر أن المقررات الدراسية فوق مستوى فهمي			
17	أكره الثانوية وأتمنى أن أخرج إلى سوق العمل			
18	أخاف من مناقشة أي صعوبة في دراستي مع الأساتذة			
19	يضايقني أن ضعفي في القراءة يؤثر على فهمي لما أقرأ			
20	يؤسفني أنه لا يوجد مكان مخصص لي في المنزل للمراجعة			
21	علاقتي بالأساتذة مضطربة بسبب ضعف تحصيلي الدراسي			
22	أجد صعوبة في تلخيص الدروس			
23	مهما راجعة فأبني أنسى كل ما أراجع			
24	أجد صعوبة كبيرة في تذكر الدروس			
25	طريقتي في المراجعة هي الحفظ والاسترجاع لا الفهم والاستفادة			
26	أشعر بالتوتر أثناء المراجعة			
27	أعاني من ضيق الوقت لمراجعة المواد أولا بأول			
28	تتقصني الرغبة في المراجعة			
29	أشعر أنني مهما راجعة فإن الشهادة لا قيمة لها			
30	أعاني من ضغط أسرتي لكي أراجع طول الوقت دون راحة			
31	أشعر بالغيرة من الزملاء المتفوقين			
32	أكره المقررات التي يصعب على استذكارها			
33	أشعر أن المقررات الدراسية غير مشوقة وأدرسها غصبا عني			
34	أعاني من الكسل والخمول أثناء الدراسة			
35	يضايقني الحشو الزائد في المقررات الدراسية			
36	أكره بعض الأساتذة مما يجعلني أكره المقررات التي يدرسونها			
37	يتشتت انتباهي أثناء المراجعة نتيجة لأي مثير خارجي			
38	أنا لا أطيق التحضير للدرس مقدما			
39	يؤلمني أنني لا أستطيع وضع جدول للمراجعة			
40	يقلقني أن يطلب مني الأستاذ مقابلته لأمر تتعلق بدراستي وتحصيلي			
41	هناك مقررات معينة أشعر بالتوتر عند استذكارها			
42	أخاف من المشاركة في المناقشة أثناء الحصة			
43	أخاف أن أسأل الأستاذ			
44	ارتبك عندما يقف الأستاذ بجواري			

45	من مشكلاتي انني لا استطيع سؤال الأستاذ
46	اتلجلج كلما اردت ان اسال المعلم سؤالاً
47	ارتبك بشدة عندما اسال عن معلومات لا اعرفها
48	اشعر بالاضطراب اذا اضطررت للوقوف و الاجابة امام زملائي في القسم
49	من الصعب علي الاستفادة من كتب الوزارة
50	اشعر بالتوتر عندما يطلب مني الأستاذ تلخيص ما قاله
51	اتصعب عرقاً عندما اقرا امام الآخرين
52	اعاني من السرحان اثناء المراجعة
53	يقلقني انني لا اعرف الطريق الصحيح للمراجعة
54	يضايقني ان كتبي خالية من اي خطوط تحت المهم
55	يحزنني ان الأساتذة لا يبذلون جهداً لمساعدتي دراسياً
56	يضايقني ان لدي افكاراً خاطئة عن الدراسة و المراجعة
57	يحزنني ان دروس الدعم اصبحت شبه اجبارية
58	يضايقني انني لا اعرف اهداف الدراسة و المراجعة
59	يؤلمني انني لا استفيد من دروس الدعم كما ينبغي
60	يخجلني انني فاشل دراسياً
61	يضايقني وجود التقويم المستمر لأنه بنظري غير منصف
62	يؤلمني ان استفادتي من الحصة و الأستاذ قليلة
63	يؤسفني ان التلفزيون يأخذ معظم وقتي على حساب المراجعة
64	اشعر بالتشاؤم لأنني طالب مهمل لدروسي
65	يضايقني عدم فهم بعض المصطلحات العلمية بسهولة
66	اكون قلقاً بشأن الثانوية و انا في المنزل
67	افقد اعصابي بسبب العناصر المشتتة للانتباه
68	اشك في قدرتي على تنظيم مكان المراجعة
69	اجد صعوبة في عمل الواجبات المنزلية
70	يصعب علي استيعاب الدرس بسبب زيادة عدد الطلاب في القسم
71	يزعجني قلة الوقت المتاح للشرح كما يجب
72	اكبر مشكلاتي هي كثرة الواجبات المنزلية
73	قلق افراد اسرتي ينتقل الي و يؤثر على تحصيلي الدراسي
74	اذا اردت الحصول على معلومة فإنني لا استطيع صياغة السؤال المناسب
75	افزع اذا أخطأت اثناء القراءة بصوت مرتفع في القسم
76	يضايقني مقارنة والدي بيني و بين اخوتي و اقاربي في الدراسة
77	يؤسفني انني عندما اذاكر اقرا بصوت مرتفع انا و من يذاكر حولي
78	يؤلمني مطالبة الأساتذة لنا بحفظ المواد الدراسية
79	يزعجني انني اعتمد على الدروس الخصوصية اكثر من اللازم
80	يؤلمني ان المقررات الدراسية غير مرتبطة بالحياة العملية
81	عندما اسال الأساتذة سؤالاً فإنه يطلب ان اوضح سؤالاً
82	نقص انصاتي للشرح يجعلني ضعيف التركيز
83	ينقصني سبل الراحة المطلوبة للاستذكار الجيد
84	يؤسفني انني لا اجد من يساعدني في مراجعة دروسي
85	ينقصني مهارة تنظيم الوقت من بداية العام للمراجعة
86	تنقصني عادة حسن الاستماع الى الأستاذ
87	اذا وضعت خطة للمراجعة فإنني افشل في تنفيذها و متابعتها

A Questionnaire Measure Of Achievement Motivations

للدكتور فاروق عبد الفتاح موسى

كلية التربية - جامعة الزقازيق

الجنس:

الاسم:

العمر: الشعبة:

التمتوى الدراسي:

تعليمات

- 1- يستخدم هذا الاختبار لقياس مقدار دافع الفرد للإنجاز.
- 2- يتكون الاختبار من 28 فقرة غير كاملة ويلي كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، ويوجد أمام كل عبارة قوسان.
- 3- اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة وضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد.
- 4- لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيها بصدق

مثال: أرى أن المواد التي أدرسها:

() (أ) صعبة جدا

() (ب) صعبة

() (ج) لا صعبة ولا سهلة

(x) (د) سهلة

() (هـ) سهلة جدا

فإذا كان المفحوص يرى أن المواد التي يدرسها سهلة فانه يضع العلامة بين القوسين أمام الإشارة (د)

1- عندما ارجب بعمل شيء أتسلى به:
(أ)....() عادة لا يكون لي وقت لذلك
(ب)....() غالبا ما يكون لدي وقت لذلك
(ج)....() أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت
(د)....() دائما يكون لدي الوقت

2- أكون عادة:
(أ)....() مشغولا جدا
(ب)....() مشغولا
(ج)....() غير مشغول كثيرا
(د)....() غير مشغول
(ه)....() غير مشغول على الإطلاق

3- يمكن أن اعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:
(أ)....() طويلة جدا
(ب)....() طويلة
(ج)....() متوسطة
(د)....() قصيرة
(ه)....() قصيرة جدا

4- إن علاقاتي الطيبة بالأساتذة في الثانوية:
(أ)....() ذات قدر كبير جدا
(ب)....() ذات قدر
(ج)....() اعتقد أنها غير ذات قدر
(د)....() اعتقد أنها مبالغ في قيمتها
(ه)....() اعتقد أنها غير هامة تماما

5- يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:
(أ)....() يريدون توسيع وامتداد الأعمال
(ب)....() محظوظون لأن آباءهم مديرون
(ج)....() يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار
(د)....() يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

6- بالنسبة للثانوية أكون:
(أ)....() في غاية الحماس
(ب)....() متحمسا جدا
(ج)....() غير متحمس بشدة
(د)....() قليل الحماس
(ه)....() غير متحمس على الإطلاق

7- التنظيم شيء:
(أ)....() أحب أن أمارسه كثيرا جدا
(ب)....() أحب أن أمارسه
(ج)....() لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا
(د)....() لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

8- عندما أبدا شيئا فاني:
(أ)....() لا أنهيه بنجاح على الإطلاق
(ب)....() أنهيه بنجاح نادر
(ج)....() أنهيه بنجاح أحيانا
(د)....() أنهيه بنجاح عادة

9- بالنسبة للثانوية:
(أ)....() متضايقا كثيرا جدا
(ب)....() متضايقا كثيرا
(ج)....() أتضايق أحيانا
(د)....() أتضايق نادرا
(ه)....() لا أتضايق مطلقا

10- اعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:
(أ)....() غير هام
(ب)....() له أهمية قليلة
(ج)....() ليس هام جدا
(د)....() هام إلى حد ما
(ه)....() هاما جدا

11- عند عمل شيء صعب فأنني:
(أ)....() أتخلى عنه سريعا جدا
(ب)....() أتخلى عنه سريعا
(ج)....() أتخلى عنه بسرعة متوسطة
(د)....() لا أتخلى عنه سريعا جدا
(ه)....() أظل أواصل العمل عادة

12- أنا بصفة عامة:
(أ)....() اخطط للمستقبل في معظم الأحيان
(ب)....() اخطط للمستقبل كثيرا
(ج)....() لا اخطط للمستقبل كثيرا
(د)....() اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

13- أرى زملائي في الثانوية الذين يذكرون بشدة جدا:
(أ)....() مهذبين جدا
(ب)....() مهذبين
(ج)....() مهذبين كالآخرين الذين لا يذكرون بنفس الشدة
(د)....() غير مهذبين
(ه)....() غير مهذبين على الإطلاق

14- في الثانوية أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:
(أ)....() كثيرا جدا
(ب)....() كثيرا
(ج)....() قليلا
(د)....() بدرجة صفر

22 - إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون:

- (أ).... () دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة
(ب).... () أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل
(ج).... () أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى
(د).... () أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى

23 - إن العمل يتطلب مسؤولية كبيرة:

- (أ).... () أحب أن أؤديه كثيرا
(ب).... () أحب أن أؤديه أحيانا
(ج).... () أؤديه فقط إذا كوفت عليه جيدا
(د).... () لا اعتقد أن أكون قادرا على تأديته
(هـ).... () لا يذبنى تماما

24 - يعتقد الآخرون أنني:

- (أ).... () أذاكر بشدة جدا
(ب).... () أذاكر بشدة
(ج).... () أذاكر بدرجة متوسطة
(د).... () لا أذاكر بشدة جدا
(هـ).... () لا أذاكر بشدة

25 - إن العمل شيء:

- (أ).... () أتمنى ألا افعله
(ب).... () لا أحب أداءه كثيرا جدا
(ج).... () أتمنى أن افعله
(د).... () أحب أداءه
(هـ).... () أحب أداءه كثيرا جدا

26 - أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

- (أ).... () مثالية
(ب).... () سارة جدا
(ج).... () سارة
(د).... () غير سارة
(هـ).... () غير سارة جدا

27 - في الثانوية يعتقدون أنني:

- (أ).... () اعمل بشدة جدا
(ب).... () اعمل بتركيز
(ج).... () اعمل بغير تركيز
(د).... () غير مكثرت بعض الشيء
(هـ).... () غير مكثرت جدا

28 - أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

- (أ).... () لا قيمة له في الواقع
(ب).... () غالبا ما يكون أمرا ساذجا
(ج).... () غالبا ما يكون مفيدا
(د).... () له قدر كبير من الأهمية
(هـ).... () ضروري للنجاح

15 - عندما اعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

- (أ).... () مرتفعة جدا
(ب).... () مرتفعة
(ج).... () ليست مرتفعة أو منخفضة
(د).... () منخفضة
(هـ).... () منخفضة جدا

16 - عندما يشرح الأستاذ الدرس:

- اعتقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وإن أعطي عن نفسي:
(أ).... () انطبعا حسنا
(ب).... () أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي يقال
(ج).... () تنشئت أفكارا كثيرة في أشياء أخرى
(د).... () لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة

17 - اعمل عادة:

- (أ).... () أكثر بكثير مما قررت أن اعمله
(ب).... () أكثر بقليل مما قررت أن اعمله
(ج).... () أقل بقليل مما قررت أن اعمله
(د).... () أقل بكثير مما قررت أن اعمله

18 - إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:

- (أ).... () استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي
(ب).... () أبحث عن طريقة أخرى للوصول إلى هدفي
(ج).... () أبحث عن صعوبة أخرى
(د).... () أبحث عن راحة في التخطي عن هدفي
(هـ).... () أبحث عن هدفي جديد

19 - اعتقد أن عدم إكمال الواجب الدراسي:

- (أ).... () غير هام جدا
(ب).... () غير هام
(ج).... () هام
(د).... () هام جدا

20 - إن بدء أداء الواجب المنزلي يكون:

- (أ).... () مجهودا كبيرا جدا
(ب).... () مجهودا كبيرا
(ج).... () مجهودا متوسطا
(د).... () مجهودا قليلا
(هـ).... () مجهودا قليلا جدا

21 - عندما أكون في الثانوية فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

- (أ).... () مرتفعة جدا
(ب).... () مرتفعة
(ج).... () متوسطة
(د).... () منخفضة
(هـ).... () منخفضة جدا